



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DOUTORADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO

EDUCAÇÃO E RESPONSABILIDADE SOCIAL EMPRESARIAL (RSE): o Projeto Trilhas, do Instituto Natura, na Rede Municipal de Ensino de São Miguel do Guamá/PA

Belém/PA
2018

ÁUREA PENICHE MARTINS

EDUCAÇÃO E RESPONSABILIDADE SOCIAL EMPRESARIAL (RSE): o Projeto Trilhas, do Instituto Natura, na Rede Municipal de Ensino de São Miguel do Guamá/PA

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED), da Universidade Federal do Pará (UFPA), na linha de pesquisa Políticas Públicas Educacionais, como requisito para obtenção do título de Doutora em Educação.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Terezinha Fátima Andrade Monteiro dos Santos.

Belém/PA
2018

**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) de acordo com ISBD
Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal do Pará
Gerada automaticamente pelo módulo Ficat, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)**

- M379e Martins, Áurea Peniche.
Educação e Responsabilidade Social Empresarial (RSE) : o Projeto Trilhas, do Instituto Natura, na Rede Municipal de Ensino de São Miguel do Guamá/PA / Áurea Peniche Martins, . — 2018.
230 f. : il. color.
- Orientador(a): Prof^ª. Dra. Terezinha Fátima Andrade Monteiro dos Santos
Tese (Doutorado) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Instituto de Ciências da Educação,
Universidade Federal do Pará, Belém, 2018.
1. Projeto Trilhas (Natura). 2. Responsabilidade Social Empresarial. 3. Escolas municipais - São Miguel do Guamá (PA). 4. Parceria público-privada - São Miguel do Guamá (PA). 5. Educação e Estado - São Miguel do Guamá (PA). I. Título.

CDD 370.115098115

EDUCAÇÃO E RESPONSABILIDADE SOCIAL EMPRESARIAL (RSE): o Projeto Trilhas, do Instituto Natura, na Rede Municipal de Ensino de São Miguel do Guamá/PA

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED), da Universidade Federal do Pará (UFPA), na linha de pesquisa Políticas Públicas Educacionais, e aprovada pela seguinte banca examinadora:

Prof.^a Dr.^a Terezinha Fátima Andrade Monteiro dos Santos - UFPA
Orientadora

Prof.^a Dr.^a Dalva Valente Guimarães Gutierrez - UFPA
Membro Examinador Interno

Prof.^a Dr.^a Fabíola Bouth Grello Katto - UFPA
Membro Examinador Interno

Prof.^a Dr.^a Ney Cristina Monteiro de Oliveira – UFPA/PPEB
Membro Examinador Externo

Prof.^a Dr.^a Flávia Obino Correa Werle - UNISINOS
Membro Examinador Externo

Prof.^a Dr.^a Luciana Rodrigues Ferreira - UNAMA
Membro Examinador Externo

Prof.^a Dr. Salomão Antônio Mufarrej Hage - UFPA
Membro Suplente Examinador Interno

Prof.^a Dr.^a Maria das Graças da Silva - UEPA
Membro Suplente Examinador Externo

À minha filha Sofia Valentina (meu biju) que, nesse percurso doutoral, foi “minha companheirinha”. Retribuo com admiração, respeito e gratidão a resiliência com a qual suportou minhas ausências, com a qual foi meu ânimo, minha fortaleza e meu alento constante. A ela meu amor incondicional. Ela também teceu essa tese.

AGRADECIMENTOS

A Deus por me amar incondicionalmente, por me conceder a graça de viver e por me dar energia para concluir este momento da minha vida.

Ao meu pai Raimundo Martins (*in memoriam*) e, especialmente, à minha Mãe, Josefina Peniche Martins, que me ensinou o caminho certo por onde eu deveria andar. Sem ela, jamais conseguiria ter chegado até aqui. Ela é para mim um modelo de resistência!

À minha filha, Sofia Valentina, por ser resiliente à minha ausência. Por ela eu sempre me fortaleço.

Ao meu irmão Adalberto, e, especialmente, às minhas irmãs, Ana Cristina, Adriana Celeste, Antônia Marivalda e Ana Paula que, sempre preocupados comigo, foram meu auxílio e meu ânimo.

Ao meu marido, Carlos de Azevedo Braga Neto (meu grandão), por ser meu companheiro de todas as horas, por “me suportar”.

A todos os meus familiares por me apoiarem sempre e cuidarem da minha filha durante minha ausência, especialmente ao meu cunhado Antônio Cardoso (Toni), que na condição de tio e padrinho sempre agiu com esmero aos cuidados com a Sofia, a mesma gratidão estendo às minhas sobrinhas Isabela e Cecília.

À querida Val, pela prontidão aos cuidados básicos inerentes à sobrevivência biológica da minha família (Neto, Sofia e Eu).

À minha orientadora, Prof.^a Dr.^a Terezinha Fátima Andrade Monteiro dos Santos, por quem tenho profunda admiração e respeito, pois me acolheu desde a seleção do mestrado, quando participou da minha entrevista de seleção para ingresso no PPGED e da minha banca de qualificação e defesa de dissertação. E nesse processo doutoral, sempre com muito profissionalismo e afeto me conduziu sem reservas nesse caminho de pedras. Assim, foi rigorosa, mas guardando a amorosidade na relação professor-aluno. Foi para mim muito mais que professora ou educadora, foi mãe, irmã, amiga e “tia” da nossa Sofia. Foi uma benção de Deus na minha vida acadêmica. Tenho uma gratidão eterna a ela.

À minha querida (ex) orientadora, durante o Curso de Mestrado, Prof.^a Dr.^a Ney Cristina Monteiro de Oliveira, por sua contribuição singular na minha formação como pesquisadora e como pessoa. Por sempre estar disposta a me acolher e me ajudar. Sem ela não teria chegado até aqui. Nossa relação de orientadora-orientanda transformou-se numa amizade bonita. Também tenho uma gratidão eterna a ela.

Aos membros avaliadores deste trabalho, Prof.^a Dr.^a Flávia Obino Correa Werle, Prof.^a Dr.^a Dalva Valente Guimaraes Gutierrez, Prof.^a Dr.^a Fabíola Bouth Grello Katto e Prof.^a Dr.^a Maria das Graças da Silva, por aceitarem compor a banca de qualificação e defesa. Suas valiosas contribuições no momento da qualificação desta tese me conduziram a dar qualidade teórico-metodológica para esse texto “final”; e à Prof.^a Dr.^a Luciana Rodrigues Ferreira, por aceitar contribuir no momento de defesa da tese.

Ao amigo Glauber Ranieri Martins, grande incentivador do meu ingresso no mestrado e no doutorado, meu companheiro de muitas jornadas.

À instância de Governo Estadual e Municipal, por me licenciarem para cursar o Mestrado.

Ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) e à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), por financiarem essa pesquisa.

À Secretaria Municipal de Educação de São Miguel do Guamá e aos sujeitos entrevistados, pois apesar das mudanças no cenário político local, não se furtaram em contribuir com essa pesquisa.

Agradeço também à turma de doutorado/2015, meus companheiros e minhas companheiras de curso e percurso.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Educação, em especial aos da linha de Políticas Públicas, por mediarem o conhecimento.

Aos amigos e companheiros do Grupo de Pesquisa “Observe”, especialmente pelo incentivo, acolhimento e carinho durante o Curso de Doutorado e por compartilharmos tantos conhecimentos.

À Secretaria da Pós-Graduação em Educação, pela atenção de sempre, especialmente ao secretário William, por sua pronta solicitude.

Aos amigos do peito, que durante o Doutorado nos cativamos mutuamente e nos ajudamos, Luiz Miguel Queiroz, um guerreiro que me ensinou, pelo exemplo, a lutar e vencer a batalha da vida e da liberdade e, especialmente, à Ana Maria Raiol da Costa, minha irmã de alma, parceira de trajetória não apenas acadêmica, mas da vida, desde o Mestrado. Com ela aprendi a mansidão e ao mesmo tempo a coragem para enfrentar e vencer todas as batalhas nesse processo misto que nos desafiou a sermos, a um só tempo, estudantes, mães, esposas, irmãs ,filhas, enfim, Mulheres.

À minha querida amiga Riane, outra irmã de alma concedida na trajetória acadêmica e que faz parte da minha vida. A ela retribuo com gratidão a acolhida em todo esse percurso

acadêmico desde o mestrado e, nesse momento doutoral, sua contribuição humana e desinteressada imprimiu melhor qualidade teórico-metodológica a esse texto final. Minha gratidão pela acolhida se estende à sua família, especialmente à Sra. Benvinda (sua mãe), ao Telê (seu esposo) e à Carolina (sua filha), pessoas sempre acolhedoras.

À querida Verena, por sua sempre solicitude e leveza para contribuir teórico-metodologicamente com este relatório de pesquisa.

À amada amiga, Lucianny do Socorro Oliveira das Neves, por ser uma presença constante e atuante em minha vida, por acompanhar, incentivar e apoiar minha trajetória estudantil desde a primeira série, do antigo primeiro grau, até esse processo doutoral.

À querida Letícia Lopes, amiga para vida inteira, minha afilhada-comadre, gratidão por me apoiar sempre e por revisar grande parte desse texto à luz das normas cultas da Língua Portuguesa.

Às queridas Marluce Gatinho, Livia Seixas e Gisele Cavalcante, por toda força e apoio (inclusive espiritual) que me deram, especialmente, no momento final de escrita dessa tese. Não tenho palavras para lhes agradecer.

Às queridas Carolina Almeida e Eliene Santos (“minhas” Personal Coaching), seus respectivos mantras “haja o que houver, aja” e “Se é para a vida melhorar, que seja logo”, além de outros ensinamentos, me fortaleceram plenamente por toda essa jornada doutoral.

Ao querido Thiago Maia (e aos que o acompanham), pelas rodas de cura que em momentos oportunos reanimaram minhas energias.

Agradeço à Nossa Senhora do Perpétuo, à Santo Expedito e à Santa Rita (minha mais nova intercessora) por neles encontrar amparo quando me faltavam autoconfiança e resistência física e espiritual.

Enfim, a você, que de alguma forma contribuiu para que fosse possível viver e vencer esse doutorado.

Ainda Não é o Fim

Escondo o medo e avanço. Devagar.
Ainda não é o fim. É bom andar,
mesmo de pernas bambas. Entre os álamos,
no vento anoitecido, ouço de novo
(com os mesmos ouvidos que escutaram
“Mata aqui mesmo?”) um riso de menina.
Estou quase canção, não vou morrer
agora, de mim mesmo, mal livrado
de recente e total morte de fogo.
A vida me reclama: a moça nua
me chama da janela, e nunca mais
me lembrarei sequer dos olhos dela.
Posso seguir andando como um homem
entre rosas e pombos e cabelos
que em prazo certo me devolverão
ao sonho que me queima o coração.
Muito perdi, mas amo o que sobrou.
Alguma dor, pungindo cristalina,
alguma estrela, um rosto de campina.
Com o que sobrou, avanço, devagar.
Se avançar é saber, lâmina ardendo
na flor do cerebelo, porque foi
que a alegria, a alegria começando
a se abrir, de repente teve fim.
Mas que avançar no chão ferido seja
também saber o que fazer de mim.

(Thiago de Mello)

RESUMO

A pesquisa “Educação e Responsabilidade Social Empresarial (RSE): o Projeto Trilhas, do Instituto Natura, na Rede Municipal de Ensino de São Miguel do Guamá/PA objetiva analisar o processo de implantação e implementação do Trilhas e suas consequências para a Rede Municipal de Ensino de São Miguel do Guamá, cuja questão central é como o Projeto Trilhas foi implantado e implementado em São Miguel do Guamá e quais as consequências para a Rede Municipal de Ensino. A hipótese levantada é de que a implantação e implementação do Projeto Trilhas se configura no contexto da simbiose entre esfera pública e esfera privada para a condução da educação, onde a intervenção do mercado nas políticas públicas educacionais se dá por meio das Parcerias Público-Privadas (PPP’s), viabilizando a Responsabilidade Social Empresarial (RSE) de um conjunto de empresas com o aval do Estado e, nesta dinâmica, o público está subsumido ao privado. O referencial teórico-metodológico da perspectiva histórico-dialética baliza essa pesquisa a partir da pesquisa de campo com aplicação de entrevista semiestruturada e levantamento documental. A revisão da literatura é uma constante no estudo. Os resultados caminham ao encontro da hipótese de pesquisa, uma vez que o “Projeto Trilhas” é implantado e implementado no Município numa pactuação entre um conglomerado de empresas que agem da esfera nacional à local numa constante simbiose, permeada por encaminhamentos econômicos supranacionais. Por conseguinte, inexistente um contrato de adesão estabelecendo as responsabilidades do ente privado e do ente público, uma vez que as PPP’s contam com um vasto acervo de legislação que regulamenta a intervenção do terceiro setor na esfera pública. O município se adapta ao projeto e não o contrário. Contudo, há uma permeabilidade da Rede de Ensino Pública Municipal ao Instituto Natura, pois, no âmbito do processo de implantação e implementação do Projeto Trilhas, a parceria da Empresa Natura com a Rede de Ensino público Municipal não se dá por mera filantropia, mas pelo interesse de acumulação de lucros ao Capital, onde a empresa Natura lucra com a venda de produtos a partir do cooptação dos Consultores Natura (CN’s) e consumidores, e assim desenvolve a Responsabilidade Social Empresarial e ainda é favorecida com incentivos fiscais. Portanto, nessa dinâmica o Estado está fortalecendo o Capital. As críticas a essa lógica se restringem ao campo teórico, pois a Rede de Ensino Público, por estar imersa ao sucateamento do público, é permeada pela ingerência do Ministério da Educação (MEC), que por sua vez incentiva e viabiliza as políticas públicas educacionais numa relação de contaminação, mosaico e hibridismo, com instâncias supranacionais via PPP’s. Como consequência o público é subsumido ao privado. Enfim, o Estado democrático, que deveria cuidar dos interesses públicos, não o faz, funcionando, conforme a análise de Marx, como um “comitê da burguesia”.

Palavras-Chave: Projeto Trilhas/Natura. Parceria Público-Privada. Responsabilidade Social Empresarial. Educação. Rede Municipal de Ensino.

ABSTRACT

The research addresses **EDUCAÇÃO E RESPONSABILIDADE SOCIAL EMPRESARIAL (RSE): O Projeto Trilhas do Instituto Natura na Rede Municipal de Ensino de São Miguel do Guamá/PA**. It analyzes the implementation and implementation of the "Trilhas / Natura" Project in the Municipal Education Network and its consequences for the planning and execution of the local public educational policies. The question is how the "Trilhas / Natura" Project is implemented and implemented in the Municipal Network in São Miguel do Guamá and what its consequences for the planning and execution of local public educational policies? The hypothesis raised is that the "Project Trails" of Natura implements and implements within the municipality the logic of Public-Private Partnerships (PPP's) in education, and in this way removes the public character of education, applying management principles derived from logic business. The theoretical-methodological reference of the historical-dialectical perspective aims at this research. The proposed methodological path is anchored in field research. As a research technique, we used bibliographical review, document survey, and semi-structured interviews with the subjects involved in the research. The results are in line with the research hypothesis, since the "Trilhas Project" is implemented in the Municipality without a formal contract and due to this, the division of specific responsibilities between the Municipality and the Natura Institute is not clear, since the implementation to project implementation. The municipality adapts to the project and not the other way around. We conclude that in the scope of PPPs in education, the State is strengthening the Capital. The criticisms of this logic are restricted to the theoretical field, because the educational systems are accepting, since they are immersed in the scrapping of the public and thus they become hostages of the "awards" of the PPP's. Finally, the democratic state, which ought to take care of public interests, does not do so, in the analysis of Marx as a "committee of the bourgeoisie".

Keywords: Trilhas / Natura Project. Public-private partnership. Education. Municipal Network of Education.

RÉSUMÉ

La recherche porte sur **EDUCAÇÃO E RESPONSABILIDADE SOCIAL EMPRESARIAL (RSE): O Projeto Trilhas do Instituto Natura na Rede Municipal de Ensino de São Miguel do Guamá/PA**. Le déploiement et analyse mise en œuvre du « Sentiers de projet / Natura » dans le réseau municipal de l'éducation et de ses implications pour la planification et l'exécution des politiques éducatives publiques locales. La question est de savoir comment les « Sentiers de projet / Natura » est déployé et mis en œuvre dans le réseau municipal de Sao Miguel do Guama et quelles sont ses conséquences pour la planification et l'exécution des politiques éducatives publiques locales? L'hypothèse est que le « Sentiers du projet » Natura se déploie et met en œuvre dans la logique de la municipalité de partenariats public-privé (PPP) dans l'éducation, et ainsi supprime le caractère public de l'éducation, l'application de ses principes de gestion découlant d'une logique affaires. La référence théorico-méthodologique de la perspective historico-dialectique vise cette recherche. Le chemin méthodologique proposé est ancré dans la recherche de terrain. En tant que technique de recherche, nous avons utilisé une revue bibliographique, une enquête documentaire et des entretiens semi-structurés avec les sujets impliqués dans la recherche. Les résultats aller à la rencontre de l'hypothèse de recherche, puisque le « Sentiers du projet » est mis en œuvre dans la ville sans contrat formel et en vertu de cela, ne pas la clarté des responsabilités spécifiques partagés entre la municipalité et Natura Institut, mise en œuvre à la mise en œuvre du projet. La municipalité s'adapte au projet et non l'inverse. Nous concluons que dans le cadre des PPP dans l'éducation, l'État renforce la capitale. Les critiques de cette logique se limitent au domaine théorique, car les systèmes éducatifs acceptent, car ils sont plongés dans la suppression du public et deviennent ainsi les otages des "récompenses" des PPP. Quoi qu'il en soit l'état démocratique, ce qui devrait prendre soin des intérêts publics, n'a pas, est configuré, dans l'analyse de Marx, comme un « comité bourgeois. »

Mots Clés: Projet Trilhas / Natura. Partenariat Public-Privé. L'éducation Réseau municipal d'éducation

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

| | |
|--|-----|
| Figura 01 Município de São Miguel do Guamá..... | 28 |
| Figura 02 Relatório Financeiro e Receita do Instituto Natura - 2014-2015..... | 61 |
| Figura 03 Relatório Financeiro e Despesas do Instituto Natura - 2014-2015..... | 62 |
| Figura 04 Relatório Financeiro e Superávit do Instituto Natura - 2014-2015. | 63 |
| Figura 05 Organograma da Semed/SMG – 2011..... | 69 |
| Figura 06 Organograma da Semed/SMG – 2012..... | 70 |
| Figura 07 Organizações da área educacional..... | 136 |
| Figura 08 Iniciativas do Instituto Natura | 140 |
| Figura 09 Material Trilhas. | 142 |
| Figura 10 Conjunto de material “Trilhas” | 145 |
| Figura 11 Conjunto de cadernos orientadores - Eixos “Trilhas para ler escrever” e “Trilhas para abrir o apetite poético” | 145 |
| Figura 12 Organização didática do conjunto de cadernos – Eixos “Trilhas para abrir o apetite poético” e “Trilhas para ler e escrever textos” | 146 |
| Figura 13 Material do Eixo Norteador “Trilhas de Jogos” | 147 |
| Figura 14 Material Trilhas / Eixo Norteador “Caderno de Jogos” | 148 |
| Figura 15 Material Trilhas / Encontros da “Rede de Ancoragem”. | 151 |
| Figura 16 Distribuições de transferências de recursos acumulados ao ano - São Miguel do Guamá..... | 163 |

LISTA DE QUADROS

| | |
|--|-----|
| Quadro 01 IDEB de São Miguel do Guamá – 2011 a 2017. | 23 |
| Quadro 02 IDEB de São Miguel do Guamá – 2005 a 2011. | 30 |
| Quadro 03 Sujeitos da Pesquisa..... | 34 |
| Quadro 04 Pesquisas sobre parcerias público-privadas produzidas na Pós-Graduação em Educação brasileira – 2004 a 2017. | 93 |
| Quadro 05 Categorização das produções acadêmicas em eixos temáticos. | 97 |
| Quadro 06 Número de escolas e sujeitos atendidos..... | 138 |
| Quadro 07 Iniciativas do Instituto Natura..... | 139 |
| Quadro 08 Municípios atendidos pelo Projeto Trilhas. | 153 |

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BRALF – Brasil Alfabetizado
CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CAUC – Serviço Auxiliar de Informações para Transferências Voluntárias
CEDAC - Comunidade Educativa
CNPq - Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CONAE – Conferência Nacional de Educação
CONSED – Conselho Nacional de Secretários de Educação
CPF – Cadastro de Pessoa Física
CTE-Compromisso Todos pela Educação
DRU – Desvinculação das Receitas da União
EGPA – Escola de Governo do Estado do Pará
EJA – Educação de Jovens e Adultos
FNDE – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
FUNDEB – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação Básica
FUNDEF – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
GESTAR – Programa Gestão da Aprendizagem Escolar
IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IFPA – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará
LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LSE – Levantamento da Situação Escolar
MDE – Órgão Municipal Responsável pela Gestão dos Recursos de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino
MEC – Ministério da Educação
MONIPAR – Manual Técnico-operacional do Módulo de Monitoramento do Plano de Ações Articuladas
OBSERVE - Observatório de Gestão Escolar Democrática
ONGS - Organizações Não Governamentais
PAC – Programa de Aceleração do Crescimento
PAR – Plano de Ações Articuladas
PARFOR – Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica
PDE – Plano de Desenvolvimento da Educação
PDE-ESCOLA – Plano de Desenvolvimento da Escola
PES – Plano Estratégico da Secretaria
PMDB – Partido do Movimento Democrático Brasileiro
PNAIC- Pacto Nacional pela alfabetização na Idade Certa
PNAE – Programa Nacional de Alimentação Escolar
PNATE – Programa Nacional de Apoio ao Transporte Escolar
PNE – Plano Nacional de Educação
PPEB- Programa de Pós-Graduação em Educação Básica
PPP – Projeto Político Pedagógico

PPPs - Parcerias Público-Privadas
PPIs - Programas de Parcerias de Investimentos
PR – Partido da República
PRADIME – Programa de Apoio aos Dirigentes Municipais de Educação
PRÓ-CONSELHO – Programa Nacional de Capacitação de Conselheiros Municipais de Educação
PRÓ-INFÂNCIA – Programa Nacional de Reestruturação e Aquisição de Equipamentos para a Rede Escolar Pública de Educação Infantil
PROINFO – Programa Nacional de Tecnologia Educacional
PROLETRAMENTO – Programa de Formação Continuada de Professores para a Melhoria da Qualidade de Aprendizagem da Leitura/Escrita e Matemática nos Anos/Séries Iniciais do Ensino Fundamental
PUC-MG Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais
PUC-SP - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
PSDB – Partido da Social Democracia Brasileira
RME/SMG - Rede Municipal de Ensino de São Miguel do Guamá
RSE- Responsabilidade Social empresarial
SEDUC – Secretaria Estadual de Educação
SEMED – Secretaria Municipal de Educação
SEMED-SMG – Secretaria Municipal de Educação de São Miguel do Guamá
SIMEC - Sistema de Monitoramento do MEC
SINDICER-SMG – Sindicato dos Ceramistas de São Miguel do Guamá.
SINTEPP – Sindicato dos Trabalhadores em Educação Pública do Estado do Pará
SMG – São Miguel do Guamá
SUS – Sistema Único de Saúde
TCH- Teoria do Capital Humano
TCS- Teoria do Capital Social
UAB – Universidade Aberta do Brasil
UEPA – Universidade do Estado do Pará
UFC - Universidade Federal do Ceará
UFOPA – Universidade Federal do Oeste do Pará
UFPA – Universidade Federal do Pará
UFPE - Universidade Federal de Pernambuco
UFRA - Universidade Federal Rural da Amazônia
UFRGS - Universidade Federal Do Rio Grande Do Sul
UFSC - Universidade Federal de Santa Catarina
UNAMA – Universidade da Amazônia
UNDIME - União Nacional dos Dirigentes Municipais

SUMÁRIO

| | |
|--|------------|
| 1 INTRODUÇÃO..... | 16 |
| 1.1 O INTERESSE PELA TEMÁTICA DE PESQUISA | 25 |
| 1.2 O MUNICÍPIO EM FOCO: a Rede de Ensino Municipal de São Miguel do Guamá ... | 27 |
| 1.3 O CAMINHO INVESTIGATIVO: a base teórico-metodológica | 30 |
| 2 O PROJETO TRILHAS, DO INSTITUTO NATURA, NO CONTEXTO DE RECONFIGURAÇÃO DO ESTADO PARA A CONDUÇÃO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS..... | 35 |
| 2.1 DESCENTRALIZAÇÃO DA POLÍTICA PÚBLICA EDUCACIONAL..... | 35 |
| 2.2 A PARCERIA PÚBLICO-PRIVADA VIA PROJETO TRILHAS NO CONTEXTO DO PDE..... | 44 |
| 3 RESPONSABILIDADE SOCIAL EMPRESARIAL (RSE) ENTRE O REGIME DE COLABORAÇÃO E A TEORIA DO CAPITAL HUMANO (TCH) E SEUS DESDOBRAMENTOS NA TEORIA DO CAPITAL SOCIAL (TCS) NO ÂMBITO DO INSTITUTO NATURA..... | 51 |
| 3.1 REGIME DE COLABORAÇÃO DO INSTITUTO NATURA | 51 |
| 3.2 RESPONSABILIDADE SOCIAL EMPRESARIAL, TEORIA DO CAPITAL HUMANO (TCH) E TEORIA DO CAPITAL SOCIAL (TCS)..... | 71 |
| 4 A PARCERIA PÚBLICO-PRIVADA NA EDUCAÇÃO E RESPONSABILIDADE SOCIAL EMPRESARIAL NO ÂMBITO DAS PESQUISAS: um enfoque no Projeto Trilhas..... | 90 |
| 4.1 PARCERIA PÚBLICO-PRIVADA E GESTÃO EDUCACIONAL..... | 97 |
| 4.2 PARCERIA PÚBLICO-PRIVADA: Programas de Gestão Empresarial | 105 |
| 4.3 PARCERIA PÚBLICO-PRIVADA, CURRÍCULO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES | 126 |
| 5 A RESPONSABILIDADE SOCIAL EMPRESARIAL DO PROJETO TRILHAS EM SÃO MIGUEL DO GUAMÁ..... | 131 |
| 5.1 O PROCESSO DE IMPLANTAÇÃO DO PROJETO TRILHAS NO MUNICÍPIO DE SÃO MIGUEL DO GUAMÁ..... | 131 |
| 5.2 O INSTITUTO NATURA E A EDUCAÇÃO: à guisa de caracterização..... | 136 |
| 5.3 A ESTRUTURA E MOVIMENTO DO PROJETO TRILHAS NA REDE DE ENSINO DE SÃO MIGUEL DO GUAMÁ: A GESTÃO, A INOVAÇÃO EM TECNOLOGIAS E A TRANSFORMAÇÃO EDUCACIONAL E SOCIAL DO PROJETO | 156 |
| 5.4 O PROCESSO DE IMPLEMENTAÇÃO DO “PROJETO TRILHAS” POR MEIO DA UTILIZAÇÃO DO MATERIAL..... | 175 |
| 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS..... | 201 |
| 7 REFERÊNCIAS..... | 211 |

1 INTRODUÇÃO

Esta Tese é resultado da pesquisa intitulada “EDUCAÇÃO E RESPONSABILIDADE SOCIAL EMPRESARIAL (RSE): O Projeto Trilhas, do Instituto Natura, na Rede Municipal de Ensino de São Miguel do Guamá/PA”, que teve como objetivo analisar a implantação e implementação desse projeto na rede municipal de educação no período de 2012 a 2018.

Compreendemos como Responsabilidade Social Empresarial (RSE) ações sociais desenvolvidas por força de uma iniciativa empresarial nas quais, em geral, se mobiliza o trabalho voluntário dos funcionários dessas corporações ou, até mesmo, da comunidade em geral, com ou sem aporte financeiro direto da empresa envolvida (SOUZA, 2008).

O Trilhas é um projeto de iniciativa do Instituto Natura, uma organização civil da Empresa de Cosméticos Natura. A empresa é uma multinacional brasileira do ramo de cosméticos e produtos de higiene e beleza, que foi fundada em 1969 e é considerada umas das empresas líderes deste setor. Com cerca de 1,8 milhão de consultoras(es) sem vínculo empregatício, possui duas fábricas, sendo a pioneira em Cajamar (SP), e desde 2014 ampliou suas instalações em Benevides, no Estado do Pará, a qual intitulou de Ecoparque Benevides. O lucro líquido da empresa passou de R\$ 308 milhões em 2016 para R\$ 670 milhões em 2017, um crescimento anual de 117,5% (DEMONSTRAÇÕES FINANCEIRAS PADRONIZADAS-NATURA COSMETICOS S/A, 2017¹).

No ano 1995 a Natura criou a linha de produtos não cosméticos “Natura Crer Para Ver”, cujo lucro, segundo a empresa, é inteiramente investido “em prol de uma educação pública de qualidade” (PORTAL NATURA, 2018). Desde a sua criação, estes investimentos já teriam apoiado mais de 3 milhões de pessoas em 180 projetos. Só no ano de 2017, esses produtos arrecadaram cerca de R\$ 35,7 milhões de reais (RELATÓRIO ANUAL NATURA, 2017, p. 22).

O Projeto Trilhas foi criado em 2006, inicialmente, para fornecer um conjunto de material elaborado “que visa orientar e instrumentalizar os professores e diretores de escolas para o trabalho com alunos de 6 anos, com foco no desenvolvimento de competências e habilidades de leitura, escrita e oralidade” (REDE DE ANCORAGEM TRILHAS, 2010).

¹ DFP - Demonstrações Financeiras Padronizadas - 31/12/2017 - NATURA COSMETICOS AS. Disponível em < [https://natu.infoinvest.com.br/ptb/6384/Demonstraes%20financeiras%20\(portugues\)%204T17%20-%20RI.pdf](https://natu.infoinvest.com.br/ptb/6384/Demonstraes%20financeiras%20(portugues)%204T17%20-%20RI.pdf)>. Acesso em 12, nov 2018.

No mesmo ano, um grupo de empresas/organizações se reuniram e instituíram o Compromisso Todos pela Educação² que é “um movimento que produz conhecimento, incentiva debates e promove mudanças na Educação” (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2018). Este movimento, com Estatuto Social³ que o define como uma associação de fins não econômicos, sem fins lucrativos, de natureza filantrópica, tem por objetivo social “a busca da melhoria pela qualidade na educação” (ESTATUTO SOCIAL, 2007). Essa associação elaborou uma carta intitulada “Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação”, endereçada ao MEC, que foi a base para a elaboração do Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE, lançado pelo Ministério da Educação - MEC em 2007. Seu maior indicador é o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB).

Em 2010 a Natura criou o Instituto Natura, uma OSCIP (Organização da Sociedade Civil de Interesse Público⁴) que possui atuação independente das operações da Empresa “a partir da crença da Natura de que toda empresa tem um compromisso com a sociedade que vai além da sua atuação empresarial” (RELATÓRIO INSTITUTO NATURA II, 2011, p. 7⁵) e passou a investir e monitorar os recursos arrecadados pela comercialização da linha Natura Crer para Ver para:

Criar condições para cidadãos formarem uma “Comunidade de Aprendizagem”, com o sonho de que pessoas e organizações que participam da educação possam atuar de forma colaborativa e dialógica, promovendo processos e ambientes de

² Aprovado pelo Decreto Nº 6.094, de 24 de abril de 2007 o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação foi lançado pelo Governo Federal junto com o Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE, estabelece 28 diretrizes a serem seguidas pelos participantes e têm relação direta com a agenda do Movimento “Compromisso Todos pela Educação”, que foi fundado em 2006 e é formado por um aglomerado de grupos empresariais com representantes e patrocínio de entidades como o Grupo Pão de Açúcar, Fundação Itaú-Social, Fundação Bradesco, Instituto Gerdau, Grupo Gerdau, Fundação Roberto Marinho, Fundação Educar DPaschoal, Instituto Itaú Cultural, Faça Parte - Instituto Brasil Voluntário, Instituto Ayrton Senna, Cia. Suzano, Banco ABN-Real, Banco Santander, Instituto Ethos, entre outros, cuja a missão é “contribuir para que, até 2022, ano do bicentenário da Independência do Brasil, o País assegure a todas as crianças e jovens o direito a Educação Básica de qualidade”. De acordo com Saviani (2007, p. 1252), o Ministério da Educação, ao formular esse plano, contou mais com a parceria do empresariado que com o movimento de educadores. De acordo com o autor: “No entanto, é preciso cautela para não cairmos na ingenuidade de acreditar, sem reservas, nas boas intenções que agora, finalmente, teriam se apoderado de nossas elites econômicas e políticas. Com efeito, se o MEC seguir na trilha proposta pelo movimento empresarial “Compromisso Todos pela Educação”, os limites do PDE resultarão incontornáveis”.

³ Disponível em https://www.todospelaeducacao.org.br/_uploads/_posts/41.pdf?1054576612.

⁴ Uma OSCIP é uma qualificação jurídica atribuída a diferentes tipos de entidades privadas atuando em áreas típicas do setor público com interesse social, que podem ser financiadas pelo Estado ou pela iniciativa privada sem fins lucrativos, ou seja, as entidades típicas do terceiro setor. Está prevista no ordenamento jurídico brasileiro como forma de facilitar parcerias e convênios com todos os níveis de governo e órgãos públicos (federal, estadual e municipal) e permite que doações realizadas por empresas possam ser descontadas no imposto de renda. Disponível em <<http://www.sebrae.com.br/sites/PortalSebrae/bis/oscip-organizacao-da-sociedade-civil-de-interesse-publico,554a15bfd0b17410VgnVCM1000003b74010aRCRD>>. Acesso em 11, nov 2018.

⁵ Disponível em < https://www.relatoweb.com.br/natura/13/sites/default/files/inatura_finalbx.pdf>. Acesso em 12, nov 2018.

aprendizagem mais eficazes e transformadores (PORTAL INSTITUTO NATURA⁶).

Sob esta perspectiva, o Instituto Natura, uma empresa de cosméticos, junto com outros parceiros institucionais como “a Fundação Victor Civita, Fundação Lemman, Fundação Telefônica, Fundação Itaú Social, Fundação Gerdau, Instituto Razão Social, Instituto Península, Itaú BBA, Tellus e o Todos pela Educação” (RELATÓRIO INSTITUTO NATURA II, 2011, p. 11), passou a desenvolver políticas educacionais referendadas pelo Ministério da Educação, que em sua página da internet noticiou a parceria com a seguinte chamada: “Escolas públicas vão receber conjunto com livros e jogos” (PORTAL MEC, 2011) Explicando a parceria:

Em 2012, cerca de 130 mil professores que trabalham na alfabetização de crianças de seis anos de idade, em 90 mil escolas públicas, receberão livros de literatura e jogos infantis para enriquecer as aulas. O material servirá de reforço na aprendizagem da leitura e da escrita de 3,9 milhões de estudantes do primeiro ano do ensino fundamental. O acervo faz parte do projeto Trilhas, parceria do Ministério da Educação com o Instituto Natura e o Centro de Educação e Documentação para a Ação Comunitária (Cedac), de São Paulo (PORTAL MEC, 2011⁷).

Essa reportagem anunciou que 26 capitais com mais de 150 mil habitantes e o Distrito Federal receberiam o material, tendo como um dos critérios o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) abaixo da média nacional. O projeto Trilhas inicialmente era

composto por um conjunto que compreende caderno de orientação sobre o uso dos livros e dos objetos educacionais, dirigido aos gestores das escolas; oito cadernos de orientação e sugestão de atividades para os professores; acervo de 20 livros de literatura infantil e dez jogos para cada uma das 90 mil escolas (PORTAL MEC, 2011).

Esse material, segundo consta na apresentação do Caderno de Apoio – Formadores Locais (2011), anunciava o alinhamento com o PDE por meio do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação:

O conjunto completo de material do TRILHAS que as escolas e as Secretarias de Educação receberam está em conformidade com as orientações e as diretrizes propostas pelo MEC, tanto no que tange a sua base teórica como no que diz respeito à concepção de formação continuada. Além disso, o projeto TRILHAS está alinhado com o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação (Decreto nº 6.094, de 24

⁶ <http://www.institutonatura.org.br/blog/em-outubro-comemoramos-5-anos-de-instituto-natura-e-20-anos-de-natura-crer-para-ver/>

⁷ <http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/211-218175739/17025-escolas-publicas-vaio-receber-conjunto-com-livros-e-jogos>

de abril de 2007, art. 2.º, inciso II), que estabelece a alfabetização de todas as crianças até, no máximo, 8 anos de idade (PORTAL TRILHAS, 2018⁸).

O Trilhas começou como um projeto didático/metodológico de leitura na educação infantil, depois ampliou sua atuação em diferentes frentes, passando a atuar na formação de professores e recentemente aos estudantes do curso de licenciatura em Pedagogia, inclusive certificando-os por meio do MEC.

Em 2011, foi reconhecido pelo Ministério da Educação (MEC) como eficaz para ser implementado como política pública para turmas de 1º ano do Ensino Fundamental, chegando a 72 mil escolas de todo o Brasil. Em 2014, o projeto passou a oferecer o primeiro curso à distância (EAD) para professores, que foi ampliado nos anos seguintes e certificou mais de 15 mil educadores. Em 2018, o portal foi reformulado, com foco ainda maior nos cursos e no intercâmbio entre professores, gestores e estudantes de pedagogia (PORTAL TRILHAS, 2018).

Como se pode observar, o Trilhas atua com os alunos, fornecendo acervo literário e jogos pedagógicos; na formação de professores e de futuros professores.

Conforme o Portal Trilhas, este Instituto acredita que “não existe nada no mundo com tanto potencial de transformação individual e coletiva como a educação” (PORTAL TRILHAS, 2016). Assim, a missão do Instituto é: “Criar condições para os cidadãos formarem uma Comunidade de Aprendizagem⁹” (PORTAL INSTITUTO NATURA, 2018), uma vez que “O ensino de qualidade abre horizontes, amplia consciência e gera oportunidades, sendo a base para a construção de um mundo melhor” (PORTAL INSTITUTO NATURA, 2018¹⁰).

Desta forma, a Natura se intitula uma instituição “honrada e feliz” (PORTAL TRILHAS, 2018) que desde 2012 vem estabelecendo uma rede de parcerias que envolve outras instituições¹¹ e parceiros para continuar “fomentando essa grande rede, alimentando-a

⁸ Disponível em < <https://www.portaltrilhas.org.br/download/biblioteca/caderno-apoio-formador-local-b-20150714073432.pdf>>.

⁹ O Instituto Natura parte do princípio de **Comunidades de Aprendizagem** como uma “comunidade humana e territorial, com um projeto educativo e cultural próprio, orientado para o bem comum, para o desenvolvimento local e para o desenvolvimento humano. Uma comunidade que entende a educação como uma necessidade e faz dela uma tarefa de todos. Nela, educação e aprendizagem são condições essenciais para a qualidade de vida, para a construção da cidadania e para a transformação social. Acreditamos que para criar as condições para os cidadãos formarem uma Comunidade de Aprendizagem é necessária a construção de uma nova política educacional (RELATÓRIO INSTITUTO NATURA II, 2011, p. 8). Disponível em < https://www.relatoweb.com.br/natura/13/sites/default/files/inatura_finalbx.pdf>. Acesso em 12 nov 2018.

¹⁰ Disponível em <<http://www.institutonatura.org.br/instituto-natura/>>.

¹¹ CONSED – Conselho Nacional de Secretários de Educação; UNDIME – União Nacional dos Dirigentes Municipais De Educação; Comunidade Educativa CEDAC, como responsável técnica, promove Encontros Nacionais com os formadores e os articuladores estaduais. Fundação Itaú Social; Fundação Lemann; Fundação Roberto Marinho; Fundação SM; Fundação Telefônica Vivo; Fundação Victor Civita; Todos pela Educação; UNCME (União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação); Undime (União Nacional dos Dirigentes;

com encantamento e práticas inspiradoras e inovadoras, que apoiem e conectem o aluno, o professor, a família e toda a comunidade” (Idem).

Em 2012 o Instituto Natura criou a Rede de Apoio à Educação (RAE), que consiste em uma “rede que integra iniciativas e comunidades para implementação de políticas educacionais, potencializando compromissos e resultados, além de incentivar ações colaborativas entre os municípios” (PORTAL INSTITUTO NATURA, 2018).

A partir da visão de “Criar condições para cidadãos formarem uma Comunidade de Aprendizagem”, o Instituto afirmou que desenvolve e apoia projetos em três pilares que se complementam: **apoio à gestão pública da educação**, para introduzir as “melhores práticas” aos sistemas brasileiros, apoiando também o redesenho do sistema de gestão educacional público; **inovação em tecnologias educacionais**, que incentiva um “novo modelo de escola”; e **“transformação educacional e social**, com o suporte a projetos que fomentem a transformação social a partir da educação”, incorporando princípios de Comunidades de Aprendizagem (PORTAL TRILHAS, 2018).

A impressão e a distribuição do material e do acervo de livros foram viabilizadas pelo Governo Federal via Ministério da Educação por meio do incentivo às políticas educacionais e aos recursos tecnológicos do Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE), “com a intenção de ofertar material de qualidade que possa contribuir para o estabelecimento de um contexto educacional propício ao processo de aprendizagem das crianças em sala de aula” (CADERNO DE APOIO FORMADORES LOCAIS, 2011).

O PNBE compra obras para distribuir para as escolas via edital

Os materiais a serem adquiridos e distribuídos às escolas públicas de educação básica do país por meio do PNBE devem ser inscritos em editais do programa e submetidos à avaliação pedagógica e à seleção do acervo, realizada por esta Secretaria, em parceria com universidades públicas do país (MEC, 2018).

Nesse sentido, o material distribuído pelo Trilhas tem como co-financiador o MEC, conforme consta na impressão, sendo isso possível pelo fato do Instituto Natura ser uma OSCIP.

O Caderno de Apoio/Formador Local (2011) nomeia como objetivo do Trilhas o **aperfeiçoamento das práticas em sala de aula** e na **formação de leitores nas escolas**. Em cada município deve ter um formador local, apontado como possuidor de um papel central no

processo, uma vez que este deve conhecer a realidade das escolas, o funcionamento do sistema de ensino e é o responsável direto pela formação dos diretores e coordenadores da Rede de Ancoragem.

Essa rede é constituída por membros do CONSED¹² e da UNDIME¹³ (articuladores estaduais), representantes técnicos das Secretarias de Educação cujas redes de ensino foram contempladas pelo Projeto Trilhas (formadores locais) e diretores e/ou coordenadores pedagógicos das escolas (formadores escolares) que se responsabilizam por estabelecer e coordenar espaços de formação com seus professores para melhor uso do material.

Segundo o Caderno de Apoio/Formadores Locais (2011) para apoiar tanto o funcionamento da Rede de Ancoragem quanto a utilização do conjunto de material do Trilhas nas escolas, seria disponibilizado um Portal Eletrônico, ou seja, uma página de acesso na internet criada pelo Instituto Natura para favorecer a comunicação à distância de todos os participantes da Rede de Ancoragem.

O mesmo documento indica que o portal se constituiria com uma estrutura semelhante as das redes sociais, como Facebook, por exemplo, e nele ocorreriam fóruns de discussões, troca de experiência e devolutivas sobre o uso do material; seriam enviadas orientações objetivas sobre o projeto e se possibilitaria a troca de informações entre os municípios.

Hoje, o Trilhas possui um portal que tanto professores quanto consultores da Natura podem se cadastrar e fazer a formação e depois receber o kit. Segundo o Portal Trilhas (2018), por meio de seu conjunto de materiais, o Trilhas “propõe um contexto favorável ao processo de alfabetização” e, “consequentemente, para o alcance da meta de 6,0 pontos estabelecida para o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) para 2022”.

No ano de 2013, o Instituto Natura, juntamente com o Instituto Synergos, a Fundação Itaú Social, o Instituto Unibanco, a Fundação Telefônica/Vivo, o Itaú BBA, a Tora Brasil e a Fundação Vale, passou a ser um dos parceiros do Pacto Pela Educação no Pará, que se constituiu em

um esforço liderado pelo Governo do Estado e conta com a integração de diferentes setores e níveis de governo, da comunidade escolar, da sociedade civil organizada, da iniciativa privada e de organismos internacionais, com o objetivo de promover a melhoria da qualidade da educação no Pará e, assim, tornar o Estado uma referência nacional na transformação da qualidade do ensino público (PACTO PELA EDUCAÇÃO¹⁴, 2013).

¹²CONSED – Conselho Nacional de Secretários de Educação

¹³ UNDIME – União Nacional dos Dirigentes Municipais De Educação

¹⁴ Disponível em < <http://pactopelaeducacao.pa.gov.br/>>.

Uma das metas do Pacto pela Educação é a elevação do IDEB em 30% em todos os níveis da educação básica. No Pará, 40 municípios aderiram ao Pacto e um deles foi São Miguel do Guamá.

Como informa o Portal Trilhas (2018), o Trilhas está atualmente em 225 escolas de 120 municípios do Estado do Pará, sendo um deles São Miguel do Guamá, que atualmente tem a população municipal em torno de 51.567 habitantes, segundo o IBGE (2018).

O município de São Miguel do Guamá recebeu o kit de materiais do projeto Trilhas em 2011 via MEC diretamente nas escolas. Esse kit é denominado pelo Instituto Natura como Conjunto de Material e foi elaborado em 2009. Depois o material foi atualizado e, segundo informações do Portal Trilhas, ele está alinhado ao PNAIC - Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, que é um compromisso das esferas federal, estadual e municipal desde 2012 para atender à Meta 5 do Plano Nacional da Educação (PNE), que estabelece a obrigatoriedade de “Alfabetizar todas as crianças, no máximo, até o final do 3º (terceiro) ano do ensino fundamental”.

O município de São Miguel do Guamá, conforme o Censo Escolar, em 2017 matriculou aproximadamente 13.216 alunos. Esta demanda está distribuída em 86 escolas, sendo 20 escolas na cidade (07 de educação infantil e 13 de ensino fundamental) e 66 escolas rurais, as quais ofertam educação, inflantil e ensino fundamental, incluindo classes multianos¹⁵.

Vale observar que o IDEB do município de São Miguel do Guamá tem aumentado nos últimos anos.

Quadro 01 - Ideb de São Miguel do Guamá – 2011 a 2017

| Ano | IDEB |
|------|------|
| 2011 | 3.7 |
| 2013 | 4.0 |
| 2015 | 4.2 |
| 2017 | 4.4 |

Fonte: IDEB/INEP, 2018.

¹⁵ Nova nomenclatura para as antigas classes multisseriadas, em virtude da mudança da organização do tempo escolar, passando de “série” para “ano”, conforme a Lei no 11.274 que institui o Ensino Fundamental de nove anos de duração com a inclusão das crianças de seis anos de idade.

Conforme consta na tabela, os índices do IDEB têm se elevado nos últimos anos, contudo, ainda está longe dos 6.0 projetado pelo PDE como meta nacional, o que pode justificar a introdução de projetos como o Trilhas nesse município. É importante citar que o município de São Miguel do Guamá recebe outros projetos como o Projeto Mais Educação e o PNAIC, que destinam verba federal para o desenvolvimento dos mesmos.

Além desses, há também a parceria realizada com o “Conviva Educação”, que é um sistema de gestão gratuito voltado ao dirigente municipal de educação e às equipes técnicas das secretarias de responsabilidade da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime) e conta com o apoio de 12 instituições e fundações parceiras, sendo uma delas o Instituto Natura.

Decorridos 12 anos do Trilhas, o Instituto Natura ampliou sua rede de atuação e comemora as parcerias realizadas nos municípios com o suporte do MEC, atualizando sua atuação para uma “Plataforma digital colaborativa de formação continuada alinhada à Base Nacional Comum Curricular (BNCC) com cursos à distância e espaços de compartilhamento de experiências para professores alfabetizadores, estudantes de pedagogia e gestores escolares” (PORTAL INSTITUTO NATURA, 2018¹⁶). Conforme podemos observar:

Nosso entusiasmo é fruto, em especial, de duas importantes conquistas. Com a mudança das administrações municipais no início de 2017, dedicamo-nos a garantir a continuidade da plataforma Conviva Educação, de apoio à gestão educacional, e encerramos o ano com 4,7 mil secretarias municipais ativas ou que renovaram o seu cadastro. Também seguimos avançando no apoio à implementação das escolas em tempo integral junto com parceiros em 16 estados e agora fortalecidos com a iniciativa do Ministério da Educação de transformar o modelo em política pública. Essas escolas valorizam a formação integral do aluno, baseada em princípios como a colaboração e o diálogo (PORTAL INSTITUTO NATURA, 2018¹⁷).

Nesse contexto trilhado até aqui, partindo do princípio da necessidade da formação permanente para o exercício do trabalho docente com o domínio de novos saberes, de investimento em material didático que podem impactar positivamente na educação dos alunos, especialmente na educação pública, e vislumbrando uma instituição privada se “responsabilizando” por formação, com o aval do Estado (MEC), temos a seguinte questão norteadora:

Como o Projeto Trilhas foi implantado e implementado em São Miguel do Guamá e quais as consequências para a Rede Municipal de Educação?

¹⁶ <<http://www.institutonatura.org.br/iniciativa/trilhas/>>.

¹⁷ Disponível em <<http://www.institutonatura.org.br/inrelatorio2017/pt/>>.

Em síntese, a implantação nos remete analisar como o Projeto Trilhas se inseriu na Rede Municipal de Educação de São Miguel do Guamá. Já a implementação pode nos permitir analisar como se procedeu a execução do Projeto e quais as consequências para a rede municipal de ensino a partir dos três princípios anunciados pelo projeto que são: gestão pública da educação; inovação em tecnologias educacionais; e transformação educacional e social.

A partir desses apontamentos, intencionamos responder ainda às seguintes inquietações: Como se configura a relação público-privada da educação via Projeto Trilhas no município de São Miguel do Guamá/PA? A rede municipal de ensino de São Miguel do Guamá/PA consegue atender às dinâmicas metodológicas estabelecida pelo Projeto? O Trilhas atende às especificidades educacionais da Rede Municipal de Ensino de São Miguel do Guamá?

Para responder a esses questionamentos, temos como objetivo geral: analisar o processo de implantação e implementação do Trilhas e as consequências para a Rede Municipal de Educação de São Miguel do Guamá.

Especificamente, visamos: caracterizar a relação público-privada via Projeto Trilhas; problematizar no processo de implementação do Trilhas a coexistência do atendimento às exigências da lógica privada e ao mesmo tempo a manutenção das peculiaridades enquanto Rede de Ensino público local; demonstrar as configurações do Trilhas enquanto iniciativa privada para o atendimento da Rede de Ensino Público Municipal.

Diante de nossos questionamentos e objetivos de pesquisa, levantamos a hipótese de que o Projeto Trilhas se configura numa simbiose de intervenção do terceiro setor¹⁸ nas políticas públicas educacionais, configurando-se como uma Responsabilidade Social Empresarial de um conjunto de empresas, com o aval do Estado, no qual o público é subsumido aos ditames do privado.

¹⁸ Adotaremos para o entendimento desse termo a análise de Montañó (2007), para quem o termo é construído a partir de um recorte do social em esferas: “o estado (primeiro setor), o mercado (segundo setor) e sociedade civil (terceiro setor) [...] como se o ‘político’ pertencesse a esfera estatal, o ‘econômico’ ao âmbito do mercado e o ‘social’ remetesse ao civil, num conceito reducionista”. Em sua análise, o conceito “terceiro setor”, tem sido cunhado por intelectuais orgânicos do capital, mescla diversos sujeitos com aparentes igualdades nas atividades, porém, com interesses, espaços e significados diversos, e por vezes contraditórios - como por exemplo ONG’s, instituições filantrópicas religiosas, associações comunitárias ou clubes, até associações profissionais ou de categorias. Abrangeria num mesmo conceito o Movimento dos Trabalhadores sem Terra (MST) e a Fundação Roberto Marinho-, denotando também uma forte ligação com interesses de classes em relação à transformação necessária à burguesia.

1.1 O INTERESSE PELA TEMÁTICA DE PESQUISA

Impende destacar que nossas inquietações acerca das Políticas Públicas Educacionais começaram no final da década de 1990, quando finalizamos o curso de Pedagogia no Campus da UFPA, em Castanhal/PA, cuja pesquisa para fins de elaboração de Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) teve como objeto de estudo a política de condução da Educação de Jovens e Adultos (EJA). Em 2007, ao atuarmos na esfera pública como supervisora escolar, no município de Santa Maria do Pará, nos inquietava o movimento das políticas públicas direcionadas ao planejamento das atividades desenvolvidas no interior da escola. Nesse período, no curso de especialização desenvolvemos uma pesquisa enfocando na Gestão Escolar e sua relação com o Planejamento.

Com esses estudos, as interrogações em torno dessa temática se intensificaram ao assumirmos o cargo de Técnica em Assuntos Educacionais na Secretaria de Estado de Educação (SEDUC/PA) entre os anos de 2008 a 2014. Atuando como vice-diretora nos deparamos com situações caóticas de cunho administrativo-pedagógico advindas da falta da efetivação de políticas públicas educacionais direcionadas à etapa da Educação Básica. O que nos motivou em conhecer sobre a elaboração e execução das políticas educacionais e nos conduziu ao Mestrado em Educação em 2012, na linha de Políticas Públicas Educacional, no qual nos propomos a estudar o Plano de Desenvolvimento de Educação – PDE, uma política pública “nova” para aquele momento. Nosso foco foi o Plano de Ações Articuladas (PAR) que, conforme o Manual Técnico-Operacional do Plano de Ações Articuladas (2009), é caracterizado como uma ferramenta de planejamento por meio da qual são fornecidos instrumentos para que o município se torne apto a receber as ações/programas do PDE. Elucidamos que o PAR representava a materialização do PDE no município, resultando no “Compromisso Todos pela Educação”.

Assim, após a conclusão do Mestrado, atuamos na direção de ensino na Secretaria Municipal de Educação (SEMED) do município de São Miguel do Guamá e visualizamos as exigências de mudança na estrutura administrativo-pedagógica da Rede Municipal de Ensino para atender às metas do Compromisso Todos pela Educação (CTE) estabelecidas no conjunto de programas e ações do PDE e pactuadas no PAR Municipal.

Em 2015, em visita à SEMED de São Miguel do Guamá com a intenção de compreender como vinha ocorrendo a relação entre o público e o privado na rede de ensino municipal, nos deparamos com a informação de que as escolas da Rede Municipal de

Educação haviam recebido material pedagógico do Projeto Trilhas, do Instituto Natura,¹⁹ e que tal Projeto também foi destinado às escolas do campo. Nosso interesse por esse enfoque da pesquisa se deu também a partir das incursões teóricas que fizemos para nos aproximar do tema do PDE, do tema do “Compromisso Todos pela Educação”. Sobre esse tema, Saviani (2007, 2009 e 2014) faz uma análise crítica dessa Política do Ministério da Educação; Gadotti (2008) resgata os Planos Nacionais de Educação e analisa detalhadamente o PDE; Abreu (2010), realiza uma avaliação da política de educação do Governo Lula em seus dois mandatos (2003-2011); Krawczyk (2008) discute o papel do Estado, as relações que se estabelecem entre as diferentes esferas de governo e a instituição escolar; Camini (2010), recupera a trajetória do federalismo no Brasil e discute a relação do MEC com os entes federados na Política do PDE/Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação na fase inicial de sua implantação; Peroni (2012) analisa a relação público-privada e suas consequências para a gestão democrática da educação, pois entende a inserção da lógica privada nas escolas públicas como parte de mudanças ocorridas, nesse período particular do capitalismo, redefinindo o papel do Estado e as políticas sociais; Simielli (2013) analisa as duas coalizões (a Campanha Nacional pelo Direito à Educação e o Todos pela Educação) e a relação de ambas com o governo, utilizando o PDE como estudo de caso.

Também há documentos importantes sobre o Plano de Desenvolvimento da Educação: Razões, Princípios e Programas (2007), o Decreto nº 6.094 (2007) - Compromisso Todos pela Educação, o Plano Nacional de Educação – PNE (2001, 2014), PAR do Município (2008, 2011, 2014), Conferência Nacional de Educação/CONAE (2010, 2014); Relatórios Anuais do Instituto Natura; Lei nº 8.987, de 13 de fevereiro de 1995 (dispõe sobre o regime de concessão e permissão da prestação de serviços públicos previstos no art. 175 da Constituição Federal, e dá outras providências); Lei nº 11.079, de 30 de dezembro de 2004 (institui normas gerais para licitação e contratação de parceria público-privada no âmbito da administração pública).

Julgamos relevante estudar a temática em questão, tanto para a academia conhecer a região com suas particularidades e as estratégias governamentais que lá são implementadas como para a sociedade como um todo. Assim, esta pesquisa iniciada a partir do PDE e que agora enfatiza a relação público-privada na educação a partir do Trilhas, continua a ser oportuna para ampliar conhecimentos científicos para a área da Educação, os quais poderão

¹⁹ “O Instituto Natura nasceu a partir de uma história de quase 20 anos de investimentos sociais da Natura. Foi lançado em 1995 a linha de produtos não cosméticos, Natura Crer Para Ver, cujo lucro é inteiramente investido em projetos educacionais”. Trataremos ainda nesse texto, mais especificamente, sobre o histórico e objetivos do Instituto Natura.

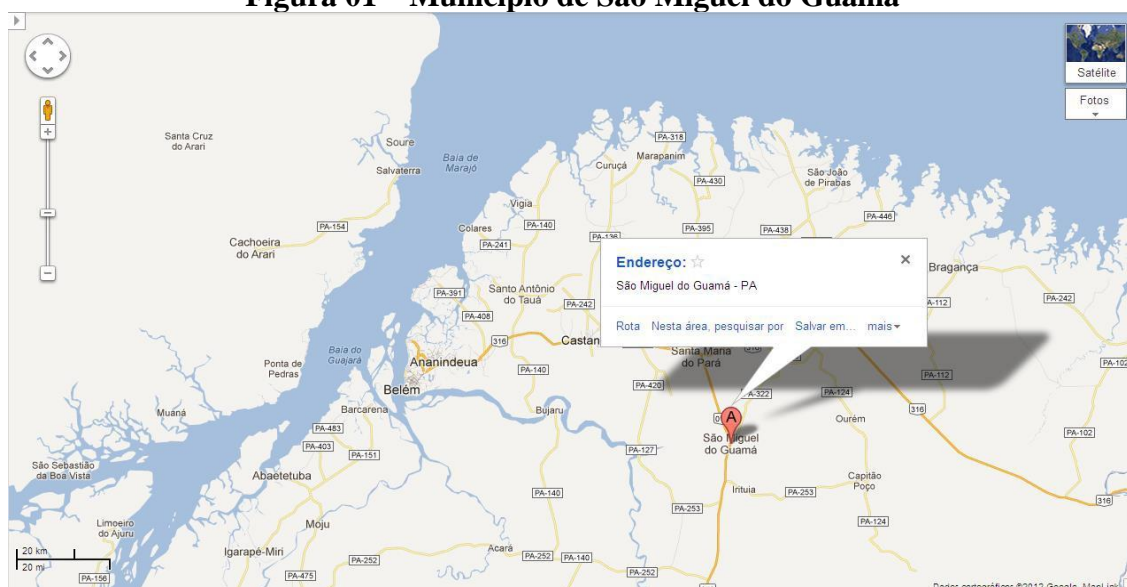
contribuir com outras pesquisas que se ocuparem da compreensão da inserção da lógica empresarial na realidade do sistema educacional municipal.

Igualmente, cabe também dizer da importância social deste estudo pelo fato de haver poucas pesquisas em nível nacional que retratem a relação entre público e privado estabelecida por meio do Plano de Desenvolvimento da Educação, especialmente a partir da análise do Trilhas. Outrossim, não encontramos pesquisas que evidenciem a temática nos municípios do Estado do Pará, especificamente no Município de São Miguel do Guamá, uma vez que a esfera municipal é concebida como lugar “por excelência” de concretização dessas políticas.

1.2 O MUNICÍPIO EM FOCO: a Rede de Ensino Municipal de São Miguel do Guamá

São Miguel do Guamá, município localizado às margens da BR-010 (que interliga Belém à Brasília) no Nordeste do Pará, cortado pelo rio Guamá, de Oeste para Leste; pertencente à Zona Guajarina; limitando-se ao Norte com Santa Maria do Pará, à Leste com Ourém, ao Sul com São Domingos do Capim e Irituia e a Oeste com Inhangapi. Está a 140 km de distância da capital do estado, Belém do Pará. (CONFEDERAÇÃO NACIONAL DOS MUNICÍPIOS, 2012). E em 2018 o município completou 260 (duzentos e sessenta) anos de fundação e 145 (cento e quarenta e cinco) anos de emancipação política.

Figura 01 – Município de São Miguel do Guamá



Fonte: Google maps, 2012.

O município de São Miguel do Guamá surgiu a partir da política do governo da Capitania de divisão de terra em sesmarias²⁰, que foi cedida em meados do século XVII aos frades do Convento do Carmo, onde fundaram uma fazenda denominada Pernambuco.

As terras hoje pertencentes ao município de São Miguel do Guamá foram colonizadas pelos portugueses, devido à facilidade de comunicação com Belém, via rio Guamá e também pelas ricas terras que a região possuía. No século XVII a localidade era um pequeno arraial com poucos habitantes, a qual autoridades eclesiásticas visitavam frequentemente com o objetivo de catequizar os índios e difundir as ordens religiosas²¹.

Dentre as visitas eclesiásticas se destaca a visita pastoral realizada pelo bispo D. Miguel de Bulhões, em 1758, que ao passar pela fazenda de Agostinho Domingos de Siqueira, recebeu a doação de 60 braças de terra e instituiu uma freguesia²², sendo efetivada sob a invocação de São Miguel, também conhecida como São Miguel da Cachoeira. Nesse local, foi construída a igreja matriz e, ao seu redor, principiaram e alinharam-se as casas desenvolvendo um povoado.

A então freguesia de D. Frei Miguel em 1758, tornou-se parte integrante do município de Ourém em 1833, devido à nova divisão da Província do Pará em comarcas. Em 1873 a Assembleia Provincial modificou-lhe a categoria, passou a denominação de vila de São Miguel e criando o respectivo município, com a Lei nº 663 de 31 de outubro.

Em 1891, através do Decreto Estadual de nº 344 de 30 de maio, São Miguel foi elevado à categoria de cidade. E em 30 de dezembro de 1943, através do Decreto Estadual de nº 4.505, passou a chamar-se São Miguel do Guamã. Além da questão religiosa em torno da invocação de São Miguel, a denominação “guamã”, que para os índios significa “rio onde chove” contribuiu também para que a cidade fosse denominada hoje de São Miguel do Guamá e não Guamã, visto que a cidade formou-se às margens do rio Guamá, pois antes da construção da rodovia BR-010 a única via de transporte era fluvial.

Atualmente a população municipal é de 51.567 distribuídos em área de 1.110.175 km². Os habitantes de São Miguel são denominados pelo gentílico: guamaense (IBGE, 2010). São Miguel do Guamá tem uma economia que gira em torno da produção de tijolos e telhas e da agricultura. É considerado o maior polo industrial da região. A riqueza do solo propicia

²⁰ Latifúndios cedidos pela Coroa.

²¹ Sobre o histórico de São Miguel do Guamá ver SÃO MIGUEL DO GUAMÁ. NOVOS RUMOS, NOVOS SANGUES E FINALMENTE O PROGRESSO. 1 ed. Belém: Moderna, 1988. Ou acessar o site <http://ibge.gov.br>

²² Povoação sob aspecto eclesiástico.

grande quantidade de extração de argila e seixo. Existe no município mais de 40 cerâmicas. (SINDICER-SMG, 2010)²³.

No que tange aos dados educacionais do Município em foco, pontuamos que em consulta ao site do Ministério da Educação (MEC)²⁴, especificamente ao Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB)²⁵ encontramos os seguintes dados referentes à Rede Municipal de Ensino:

Quadro 02 - IDEB de São Miguel do Guamá – 2005 a 2011.

| ANO | IDEB ALCANÇADO | IDEB PROJETADO |
|------|----------------|----------------|
| 2005 | 2.7 | - |
| 2007 | 3.0 | 2.8 |
| 2009 | 3.6 | 3.2 |
| 2011 | 3.7 | 3.7 |
| 2013 | 4.0 | 4.0 |
| 2015 | 4.2 | 4.2 |
| 2017 | 4.4 | 4.5 |
| 2019 | - | 4.9 |
| 2021 | - | 5.2 |

Fonte: INEP, 2018.

Trazemos os dados do IDEB para situar a trajetória da Rede Municipal de Ensino no processo de descentralização das políticas públicas educacionais, especialmente a partir do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), pois, conforme apontado por Martins (2012), o IDEB, inicialmente, é um indicador para que os municípios sejam priorizados pelo PDE.

Conforme o demonstrado pelo INEP (quadro acima), em 2005 o município estava bem abaixo do índice médio nacional que era de 3,8, aferido pelo instrumento de avaliação que

²³ As informações sobre a produção de tijolos e telhas de São Miguel do Guamá podem ser encontradas na sede do SINDICER-SMG (Sindicato dos Ceramistas de São Miguel do Guamá).

²⁴ <http://www.sistemasideb.inep.gov.br>. Acesso em 05/05/18.

²⁵ O IDEB foi criado pelo MEC a partir de estudos elaborados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) para avaliar o nível de aprendizagem dos alunos. Tomando como parâmetros o rendimento dos alunos (pontuação em exames padronizados obtida no final da 4ª e 8ª séries do ensino fundamental e 3ª do ensino médio) nas disciplinas língua portuguesa e matemática e os indicadores de fluxo (taxa de promoção, repetência e evasão escolar), construiu-se uma escala de 0 a 10. Aplicado esse instrumento aos alunos em 2005, chegou-se ao índice médio 3,8. À luz dessa constatação, foram estabelecidas metas progressivas de melhoria desse índice, prevendo-se atingir em 2022, a média de 6,0, índice obtido pelos países da Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), que ficaram entre os vinte com maior desenvolvimento educacional do mundo. (SAVIANI, 2009, p. 6-7).

conjuga rendimento dos alunos e indicadores de fluxo. O que colocou o município entre os prioritários aos programas do PDE.

Por outro lado, o IDEB é um indicador das metas estabelecidas pelo PDE. E conforme o quadro, a partir de 2007 foram projetados índices a serem alcançados pelo município, uma vez que este assinou o termo de adesão e passou a receber os programas/ações do PDE.

Desde 2012 o município está recebendo o Projeto Trilhas, que será melhor elucidado em seção própria.

1.3 O CAMINHO INVESTIGATIVO: a base teórico-metodológica

Partimos do princípio que para conhecer os mais variados elementos que envolvem a pesquisa, é necessário um método, um caminho que permita compreender o fenômeno educativo. Para isso, a perspectiva histórico-dialética baliza essa pesquisa, uma vez que concordamos com Kosik (2010, p. 39) quando afirma que a

[...] dialética não é o método da redução: é o método da reprodução espiritual e intelectual da realidade, é o método do desenvolvimento e da explicitação dos fenômenos culturais partindo da atividade prática objetiva do homem histórico.

Concebemos que a nossa pesquisa se configura como uma iniciativa de explicitar como o projeto Trilhas, oriundo de uma OSCIP, se relaciona com a ação governamental para a educação (o PDE e o PNAIC), partindo do pressuposto que a implementação deste projeto se configura como resultante da ação da esfera governamental, entendida, aqui, na figura do MEC em articulação com a esfera privada, aqui representada por vários grupos empresariais.

A partir disto, apresentamos o percurso teórico-metodológico, uma vez que, de acordo com Gohn (2005), “o caráter crítico de uma pesquisa é dado pelo método utilizado, do ponto de vista do paradigma referencial teórico que o alicerça” (p. 262).

Vale ressaltar que temos aproximação com os sujeitos investigados. Mas, inferimos que o olhar de pesquisador poderá permitir a “destruição” da aparente “independência do mundo dos contatos imediatos de cada dia” (KOSIK, 2010, p. 20), no processo em que o mundo da aparência, do pensamento comum deve dar lugar à essência dos fenômenos através do pensamento dialético. Logo, o princípio metodológico da investigação dialética orientará esta pesquisa, uma vez que “[...] cada fenômeno pode ser compreendido como momento do todo. Um fenômeno social é um fato histórico na medida em que é examinado como momento de um determinado todo” (KOSIK, 2010, p. 49).

A relação entre o público e o privado é um fato histórico, uma vez que alianças, movimentos e organizações em defesa da educação pública não é uma prática recente no cenário brasileiro.

Portanto, ancorados em Peroni (2012), cabe salientar que o pressuposto teórico-metodológico que embasa nossa pesquisa é o de que a política educacional é parte da materialização do Estado, que, por sua vez, é parte do movimento histórico em um período particular²⁶ do capitalismo. Portanto, o Estado não é entendido como uma abstração; é construído por sujeitos individuais e coletivos²⁷ em um processo histórico de correlação de forças.

Portanto, o caminho metodológico proposto é ancorado na pesquisa de campo porque consideramos que pesquisador e pesquisado têm importância peculiar e o “objeto/fonte é abordado em seu meio ambiente próprio e a pesquisa é documental. A coleta de dados é feita nas condições naturais em que os fenômenos ocorrem” (SEVERINO, 2007, p. 123). As informações dos sujeitos são coletadas por meio de entrevistas semiestruturadas.

A pesquisa documental se dá em torno, dos cadernos que explicam o “Projeto Trilhas Natura”; dos Relatórios Anuais do Instituto Natura, dos portais da Natura e do Instituto Natura, Portal do MEC, e por meio de um compêndio de legislações, como a **Lei nº 8.987, de 13 de fevereiro de 1995** (que dispõe sobre o regime de concessão e permissão da prestação de serviços públicos previstos no art. 175 da Constituição Federal, e dá outras providências); **Lei no 11.079, de 30 de dezembro de 2004** (que institui normas gerais para licitação e contratação de parceria público-privada no âmbito da administração pública), a Lei do Terceiro Setor, entre outras. Além de uma revisão bibliográfica amparada no referencial teórico marxista, que ocorre concomitantemente e permite estabelecer um diálogo entre a literatura produzida sobre a Gestão e Planejamento da Política Pública Educacional e os sujeitos pesquisados.

Recorremos também ao levantamento das produções científicas disponíveis no banco de teses e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) e no Banco de Teses e Dissertações do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Pará (PPGED/UFGPA). Nosso objetivo foi a construção do estado do conhecimento sobre as configurações do nosso objeto de estudo para apreender a sua estrutura e movimento. Para tanto, analisamos as produções científicas disponíveis sobre a Parceria Público-Privada, temática em que está inserido nosso objeto de estudo.

²⁶ Particular, aqui, na concepção de Lukács (1978).

²⁷ Sujeitos individuais e coletivos, na concepção de Thompson (1981).

Cabe salientar que encontramos poucos trabalhos sobre o “Projeto Trilhas/ Natura” no Site da Capes e nenhum evidenciava a região norte ou Estado do Pará. E no banco de dados do PPGED não encontramos nenhum trabalho que tenham como objeto de pesquisa o “Projeto Trilhas/Natura” e, tampouco, este projeto como objeto de pesquisa no Estado do Pará, o que justifica um dos aspectos do “novo” no contexto de nossa pesquisa.

O nosso *lócus* de pesquisa é o Município de São Miguel do Guamá, e os sujeitos da pesquisa, selecionados por entendermos que podem elucidar na compreensão da implantação e implementação do Trilhas no município, foram escolhidos em virtude de sua relação de atuação no Projeto Trilhas, seja no processo de implantação (2012) ou no processo de implementação (2012-2018), haja vista que no percurso da coleta de dados no *lócus* da pesquisa, constatamos a necessidade de entrevistar sujeitos que já não compõem o quadro funcional da rede de ensino, mas que pertenciam na época da implantação do projeto em estudo e que, portanto, nos forneceriam informações mais objetivas desse momento. E na mesma medida, foi importante conversar com os sujeitos que ainda fazem parte da rede de ensino, pois isto nos elucidou a forma como o “Projeto Trilhas” se encontra no município.

Cabe expor que, em relação às entrevistas, por considerarmos importante coletar maiores e melhores informações sobre a implementação e execução do Projeto Trilhas na Rede de Ensino de São Miguel do Guamá, recorreremos a entrevistar: 01 (um) Secretário Municipal de Educação, sendo o secretário do período de implantação do projeto (2011/2012); 01 (uma) Coordenadora Municipal do Trilhas, a qual ocupava a função desde 2012; 01 (uma) professora que, na época da implantação, estava diretora da escola do campo e agora está como gestora (2016/2018); 01 (uma) coordenadora pedagógica de escola, sendo da escola do campo (na função em 2012, e que hoje está como professora); 01 (uma) professora que trabalhava na escola do campo desde a implantação do Trilhas; bem como 01 (uma) presidente do Conselho Municipal de Educação que, na época da implantação do projeto, exercia a função de diretora escolar e também atuou como professora em outra rede de ensino no período marco de nossa pesquisa.

Antes de descrever e posteriormente analisar o que dizem os sujeitos sobre o Projeto Trilhas, demonstraremos como os sujeitos por hora abordados serão chamados, embora todos tenham autorizado a sua identificação.

Quadro 03 - Sujeitos da Pesquisa

| Nº | SUJEITO | IDENTIFICAÇÃO |
|----|---|--|
| 01 | Secretaria Municipal de Educação | Ex-Secretário de Educação |
| 01 | Coordenação da escola do campo | Coordenadora E.C. |
| 01 | Coordenação Municipal do “Projeto Natura/Trilhas” | Coordenadora Municipal do Trilhas |
| 01 | Conselho Municipal de Educação | Presidente do Conselho Municipal de Educação |
| 01 | Professor | Professora E.C. |
| 01 | Gestora da Escola do Campo | Gestora da E.C. |

Fonte: Arquivo pessoal, 2018.

A tese está estruturada em seis seções. A primeira, sendo composta por esta introdução. A segunda, intitulada “O Projeto Trilhas do Instituto Natura no contexto de reconfiguração do Estado para a condução das políticas públicas educacionais”, na qual buscamos definir como se dá a correlação entre as Políticas Públicas Educacionais via relação público-privada por meio da descentralização e sua relação com o Trilhas.

A terceira seção é intitulada “Responsabilidade Social Empresarial (RSE) entre o Regime de Colaboração e a Teoria do Capital Humano (TCH) e seus desdobramentos na Teoria do Capital Social (TCS) no âmbito do Instituto Natura”. Nela analisamos sobre a sincronia dessas categorias com o objeto em estudo no seio das parcerias entre as instituições privadas e a esfera pública, e seus desdobramentos na educação.

Na quarta seção, intitulada “A Parceria Público-Privada na Educação e Responsabilidade Social Empresarial nas Pesquisas em Educação: um enfoque no Projeto Trilhas”, evidenciamos a relação público-privada e suas interferências na condução de propostas educacionais, especialmente de programas e projetos provenientes de organizações civis desenvolvidos no espaço escolar público, configurando-se em RSE.

Na quinta seção, intitulada “A Responsabilidade Social Empresarial do Projeto Trilhas em São Miguel do Guamá”, analisamos como se deu a implantação e implementação do Trilhas no Município de São Miguel do Guamá a partir dos documentos levantados sobre o Instituto Natura e sobre o Projeto Trilhas para evidenciar a estrutura e movimento do projeto no lócus de pesquisa a partir de três categorias apresentadas como pilares de apoio deste: “apoio à gestão pública da educação”; “inovação em tecnologias educacionais”; e “transformação educacional e social”.

E, por fim, nas considerações à guisa de conclusão, discorreremos sobre os resultados da pesquisa. Concebemos a partir de Cury (1988) que a pesquisa não se encerra.

2 O PROJETO TRILHAS, DO INSTITUTO NATURA, NO CONTEXTO DE RECONFIGURAÇÃO DO ESTADO PARA A CONDUÇÃO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS

Situamos nossa pesquisa no contexto da reconfiguração do Estado para executar as políticas públicas educacionais por meio da Responsabilidade Social Empresarial na educação.

Nesta seção vamos evidenciar como as políticas de descentralização no município ocorreram por meio da municipalização.

Para iniciarmos nossos apontamentos, consideramos importante tratar dos mecanismos de descentralização, entendidos como reformas necessárias para preparar o terreno ao atendimento dos interesses do Capital, por isso a formulação de políticas educacionais que favorece a institucionalidade da relação público-privada na educação.

2.1 DESCENTRALIZAÇÃO DA POLÍTICA PÚBLICA EDUCACIONAL

Ao longo do percurso histórico de construção e efetivação de políticas públicas educacionais no Brasil, constatou-se a oscilação entre o Governo Federal e os Governos Estaduais na condução dessas políticas.

A partir da Constituição de 1988, com o acirramento de mecanismos descentralizadores no que se refere ao papel do Estado na implementação de políticas públicas educacionais, o município passa a ser visualizado como uma instância governamental relevante para a efetivação das mesmas. Portanto, esta seção se apresenta como “pano de fundo” para as análises posteriores do município de São Miguel do Guamá enquanto executor de projetos educacionais no contexto da relação público-privada na educação, como no caso do “Projeto Trilhas” do Instituto Natura.

Em virtude do processo de redemocratização do Estado brasileiro na década de 1980, houve um clamor da população por investimentos em políticas sociais. Nesse contexto, a Constituição de 1988 reconhece pela primeira vez os direitos sociais. Contudo, logo após a promulgação da chamada “Constituição Cidadã”, o país teve seu primeiro governo eleito democraticamente em 1990, o qual se estabeleceu sob o predomínio da orientação política e econômica liberal, por meio do qual, vários setores da esfera pública foram descentralizados

do Estado via privatização²⁸, publicização²⁹ e terceirização³⁰, tendo como principal argumento o endividamento do Estado devido ao investimento em políticas sociais.

Esse processo se constituiu na descentralização do Estado que, conforme Martins (2012), iniciou com a mudança do papel do Estado por meio de mecanismos descentralizadores de ajustes macroeconômicos, implicando na diminuição drástica do gasto público, especialmente na área social - fortalecimento do mercado e privatizações. O Estado deixou de ser responsável direto pelo desenvolvimento de bens e serviços, se fortalecendo na função de promotor e regulador do desenvolvimento econômico e social (PDRAE, 1995).

Como consequência dessa reconfiguração do papel do Estado, há um estímulo às parcerias público-privadas na promoção das políticas sociais em atividades que podem ser controladas pelo mercado. Assim, as atividades sociais e econômicas que antes eram providas pelo Estado, passam a ser legitimadas por este, transferindo ao setor privado a execução de bens e serviços. Essa transferência tem sido muito difundida no âmbito educacional, como é o caso do Instituto Natura.

Nesse contexto, inferimos que o projeto Trilhas do Instituto Natura está relacionado a essa tendência de alteração na relação entre sociedade e Estado, que se fortalece nas décadas de 1980-1990 a partir da suposta necessidade de alteração da dualidade público/privado e da equidade entre o público e o estatal (MONTAÑO, 2007).

De procedência norte-americana, essa tendência promove o terceiro setor com a proliferação de ONGS, institutos e fundações, a partir de estratégias como responsabilidade social empresarial/corporativa, o investimento social privado, o voluntariado e a parceria entre o público e o privado no enfrentamento das questões sociais (MARTINS, 2016).

Esse modelo de atuação estatal teve como base o pensamento do filósofo e economista Adam Smith (1723-1790), que se tornou um dos principais teóricos do liberalismo econômico. Smith defendia a ideia que deveria haver total liberdade econômica para a iniciativa privada se desenvolver, sem a intervenção do Estado. A livre concorrência entre os empresários regularia o mercado, provocando a queda de preços e as inovações tecnológicas

²⁸ Privatização: transferir para o setor privado atividades que podem ser controladas pelo mercado. Ex: venda de empresas estatais;

²⁹ Publicização: Descentralizar para o setor público não estatal a execução de serviços que não envolvem o exercício do Poder do Estado, mas devem ser subsidiados por este, como a educação, a saúde, a cultura e a pesquisa. Podem ser considerados exemplos de serviço público não estatal, os realizados por institutos e fundações sem fins lucrativos, como o Instituto Natura e a Fundação Roberto Marinho. Como exemplo de serviços sociais de propriedade privada não exclusivo do Estado, temos os planos de saúde, escolas particulares e previdência privada.

³⁰ Terceirização: é o processo de transferência de serviços auxiliares ou de apoio para o setor privado. Não só de bens, mas de serviços auxiliares.

necessárias para melhorar a qualidade dos produtos e aumentar o ritmo de produção. Suas ideias tiveram uma grande influência na burguesia europeia do século XVIII e foram de fundamental importância para o desenvolvimento do capitalismo nos séculos XIX e XX.

A ideia central do liberalismo econômico é a defesa da emancipação da economia de qualquer dogma externo a ela mesma, ou seja, a eliminação de interferências provenientes de qualquer meio na economia, visto que o próprio mercado dispunha de mecanismos próprios de regulação da mesma: a chamada “mão invisível do Mercado”, que seria responsável por trazer benefícios para toda a sociedade, além de promover a evolução generalizada³¹.

Esses benefícios são anunciados pelo Instituto Natura, que se inseriu no modelo de publicização, quando menciona a parceria com o Estado pela “transformação da educação”, como podemos observar:

A construção de um mundo melhor começa com uma educação mais inclusiva e justa. Somente ela é capaz de abrir horizontes, ampliar a consciência e gerar oportunidades. Com essa crença, fazemos parte de uma rede formada pelo governo, secretarias municipais e estaduais de Educação, entidades nacionais, outros institutos e fundações ligados à educação, além da comunidade escolar, para promover a aprendizagem de todos, ao longo de toda a vida, apoiar a excelência na gestão pública da educação e fomentar a inovação em tecnologias educacionais. [...] esforço para que a educação de todos e para todos seja um valor na sociedade. Temos trabalhado em parceria com outros institutos e fundações, empresas, órgãos de governo e a própria comunidade escolar, buscando pontos de consenso que possam ser impulsionadores da transformação educacional necessária para a criação de uma sociedade mais justa e solidária (RELATÓRIO INSTITUTO NATURA, 2013, p. 3-4³²).

Nesse sentido, observamos os princípios liberais no discurso do Instituto Natura ao descrever que sua atuação no cenário educacional brasileiro é um “esforço para que a educação de todos e para todos seja um valor na sociedade”, para que seja entendida como uma “responsabilidade de toda a sociedade”, e não mais só do Estado. Uma vez que, no que diz respeito à educação, o liberalismo se opõe à tese da obrigatoriedade e do dever do Estado em ofertá-la, pois existe um projeto do Capital para educação sustentado pela teoria liberal, que historicamente se materializa por meio de políticas públicas educacionais planejadas e executadas mediante reformas político-econômicas, cujos princípios se metamorfoseiam e emergem em diferentes cenários sociohistóricos. É o que Araujo e Rodrigues (2013) chamam de “velho transvertido de novo” para reprodução e manutenção das relações sociais de produção ensejadas pelo Capital.

³¹ In. <http://www.brasilecola.com/economia/liberalismo-economico.htm>

³² Disponível em < <http://www.institutonatura.org.br/wp-content/uploads/2016/09/RA-IN-2014.pdf>>. Acesso em 13 nov 2018

Dito isto, concebemos que a democratização é essencial ao desenvolvimento do projeto do Capital para educação. Partimos, então, do pressuposto de que o planejamento da política educacional é construído historicamente no bojo do processo de democratização da sociedade por meio das reformas estatais para atender à dinâmica do capital, que por sua vez é pautada em princípios liberais pelos quais se propõe a construção de uma “sociedade aberta” com equalização de oportunidades via educação.

No Brasil, entre os anos de 1930 e final dos anos de 1980 houve um processo de construção de um Estado nacional, conforme nos apresenta Lesbaupin (1999). E foi no contexto das reformas das décadas de 1980 e 1990 que essas mesmas práticas voltaram ao cenário e foram concretizadas pelo Estado brasileiro na formulação e aplicação das políticas educacionais, institucionalizada pela Constituição Federal de 1988 em seu artigo 204:

Art. 204. As ações governamentais na área da assistência social serão realizadas com recursos do orçamento da seguridade social, previstos no art. 195, além de outras fontes, e organizadas com base nas seguintes diretrizes: I - **descentralização político-administrativa**, cabendo a coordenação e as normas gerais à esfera federal e a coordenação e a execução dos respectivos programas às esferas estadual e municipal, bem como a entidades beneficentes e de assistência social; II - participação da população, por meio de organizações representativas, na formulação das políticas e no controle das ações em todos os níveis (BRASIL, 1988, grifo nosso).

Nesse contexto, a descentralização passou a ser prioridade para reduzir os gastos, passando as obrigações que eram consideradas atribuições do Estado para fundações, associações, ONG's, e esse discurso fortaleceu a ideia de ineficiência do Estado (PDRAE, 1995).

Pires (2015) demarca ainda que os anos 1980 marcaram o esgotamento do Estado de exceção e a luta dos movimentos sociais pela redemocratização, pela educação pública, dos quais destacou o Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública. Todavia, apontou que, nesse mesmo momento, os Estados Unidos e a Inglaterra difundiam mundialmente a orientação neoliberal, que, dentre suas premissas, constam a privatização dos setores sociais e a não intervenção do Estado na economia.

Em 1995 o Governo Fernando Henrique Cardoso (1994-2002) elaborou e instituiu um Plano Diretor de Reforma do Aparelho do Estado (PDRAE, 1995) que se fundamenta na perspectiva da administração gerencial, na “transparência” e transferência de serviços ao setor público - não estatal. Seu principal foco é a reforma administrativa com base na descentralização da gestão das políticas públicas.

Este processo de descentralização da responsabilidade social na oferta de serviços que deveriam ser de oferta exclusiva do Estado, ocorre, por um lado, por meio da transferência de responsabilidades entre esferas de governos e, por outro lado, pela transferência para o mercado na oferta de tais serviços.

Não importa que estejamos tratando da descentralização de funções no âmbito da burocracia central, da transferência de responsabilidades para estados e municípios, da execução de políticas públicas por entidades não governamentais do “Terceiro Setor”, da privatização do fornecimento de bens e serviços públicos, ou de uma combinação qualquer destas diferentes estratégias. Cabe ressaltar que, no contexto de um processo de reforma do Estado, em que estão presentes diferentes formas de descentralização, é importante o alcance de níveis superiores de formulação e implementação de políticas públicas, vale dizer de *governance* por parte do poder central (ZAULI, 2003, p. 47).

Neste cenário, a Constituição consagrou para a educação, além da esfera do público e do privado, uma nova categoria, o confessional ou filantrópico, que significava a ação particular, mas com um sentido público, o chamado público não-estatal. As entidades públicas não-estatais foram amplamente estimuladas a partir dos anos 1990, com o advento das parcerias público-privadas entre o Estado e as entidades do Terceiro Setor, que se qualificaram juridicamente como entidades de direito privado sem fins lucrativos e que passaram a receber o título de Organização Social (OS) ou OSCIP, definidas respectivamente pela lei 9.637/98 e a lei 9.790/99.

A Lei nº 9.790/99 que qualifica a OSCIP – Organização da Sociedade Civil de Interesse Público, é regulamentada pelo Decreto nº 3.100/99 (Lei do Terceiro Setor). Esse Decreto disciplina questões e obrigações, orienta sobre documentos necessários para a certificação da OSCIP e estipula o direito das partes, visto que uma OSCIP:

É um título fornecido pelo Ministério da Justiça do Brasil, cuja finalidade é facilitar o aparecimento de parcerias e convênios com todos os níveis de governo e órgãos públicos (federal, estadual e municipal) e **permite que doações realizadas por empresas possam ser descontadas no imposto de renda** (CARDOSO, 2014, p. 35 grifo nosso).

Em outras palavras, OSCIP é uma qualificação dada a pessoas jurídicas de direito privado, sem fins lucrativos, instituídas por iniciativa de particulares, para desempenhar serviços sociais não exclusivos do Estado com incentivo e fiscalização do Poder Público, mediante vínculo jurídico instituído por meio de termo de **parceria**. Para obter a certificação, é necessário enquadrar-se em alguns dos objetivos sociais e finalidades já dispostos em lei,

como a promoção da assistência social; a promoção da cultura, defesa e conservação do patrimônio histórico e artístico (origem da Fundação Roberto Marinho); promoção gratuita da educação, observando-se a forma complementar de participação das organizações; **promoção do voluntariado**, entre outros. Esses objetivos se configuram na RSE. Vale lembrar, como já mencionado, que o Instituto Natura é uma OSCIP.

Como decorrência dessa reconfiguração, o Estado diminui os investimentos sociais e autoriza à iniciativa privada o seu ingresso, uma vez que “não se pode esperar que o poder público conseguisse resolver todas as sequelas que a desigualdade social provoca” (SOUZA, 2008, p. 56). Configurando-se em um Estado Mínimo, que segundo Peroni (2006, p. 14), “o estado mínimo é mínimo apenas para as políticas sociais, mas na realidade o Estado é máximo para o Capital”.

A exemplo, retomamos a Fundação Roberto Marinho, que teve sua origem em 1977 com o objetivo de “preservar a memória nacional” e no ano seguinte passou a atuar na área educacional com o Telecurso 2º Grau com o apoio do seu fundador, que defendia:

a televisão como instrumento para levar educação ao maior número possível de lares brasileiros. Poucos anos depois, em 1981, foi criado o Telecurso 1º grau. Assistindo aos programas e comprando os fascículos que eram vendidos nas bancas, as pessoas podiam concluir o ensino fundamental e o ensino médio (na época, chamados de 1º e 2º graus). O diploma era conseguido por meio das provas aplicadas pelo próprio governo (TELECURSO.ORG, 2018³³).

Partimos da premissa de que tais articulações alteram as relações de poder na formulação e implementação de políticas públicas, especificamente as educacionais, com predominância dos agentes privados, como a Fundação Roberto Marinho.

Conforme Luz (2013), nesta direção em 2004 no contexto de transição do Governo Federal são criados outros mecanismos jurídico-políticos que incentivam a participação do setor privado na gestão pública.

Assim, no primeiro mandato (2003-2006) do governo de Luiz Inácio Lula da Silva foi sancionada a Lei 11.079/2004³⁴, incluindo “normas gerais para a licitação e contratação de parceria público-privada no âmbito da administração pública”, nos “Poderes da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios” (BRASIL, 2004).

Essa lei define em seu artigo 2º a parceria público-privada como um “contrato administrativo de concessão”, na modalidade patrocinada ou administrativa. A partir desse

³³ Disponível em <<http://www.telecurso.org.br/historico/>. Acesso em 14, nov 2018.

³⁴ Institui normas gerais para licitação e contratação de parceria público-privada no âmbito da administração pública (BRASIL, 2004). Texto da Lei completo disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2004/Lei/L11079.htm. Acesso em 13.11.18.

marco legal, as políticas públicas podem ser promovidas em parceria entre a esfera pública e o setor privado na forma de uma “concessão patrocinada”. Neste caso a Lei prevê uma “contraprestação pecuniária do parceiro público ao parceiro privado”, conforme já prescrito na Lei 8.987/1995³⁵, ou seja, uma contrapartida do financiamento público para a iniciativa privada em caso de parceria.

No caso da concessão administrativa, não trata da contraprestação pecuniária, mas apenas do “contrato de prestação de serviços”, tal forma de concessão abre precedentes para o financiamento por parte do Estado de serviços prestados pela iniciativa, tal como a Lei 8.987/1995 com texto mais acabado na Lei 9.074/1995³⁶ (LUZ, 2013).

No mesmo ano da sanção da Lei de concessão de serviços públicos, em 1995, a empresa Natura lançou a linha de produtos “Crer para Ver”, sob a prerrogativa de que “os recursos serão inteiramente destinados à educação”. O dinheiro arrecadado com a **venda voluntária** por Consultoras e Consultores é empregado em projetos da rede pública de ensino (RELATÓRIO ANUAL INSTITUTO NATURA, 2005³⁷).

Em 2005 o Programa “Crer para Ver”, lançou a campanha de Educação de Jovens e Adultos desenvolvido em parceria com o MEC e com a Fundação Abrinq como uma parceria

inovadora do MEC, por meio da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad), com a Natura – fabricante brasileira de cosméticos – e a Fundação Abrinq pelos Direitos da Criança e do Adolescente, envolvendo a educação de jovens e adultos (EJA), que resgatou para os bancos escolares mais de 30 mil jovens. A campanha, inédita, mobilizou 422 mil consultoras em todo o país, que identificaram e ajudaram jovens e adultos com ensino fundamental incompleto a voltarem a estudar. A região Nordeste concentrou 41% dessas matrículas. Agora, a campanha da renovação de matrícula é o grande desafio que elas têm pela frente. Mais do que vender beleza, as consultoras da Natura entendem que ler e escrever são condições básicas para o exercício da cidadania (PORTAL MEC, 2005³⁸).

Podemos perceber que a empresa Natura já vinha estabelecendo atividades voltadas para a educação antes mesmo de criar o Instituto Natura. Essa relação já era realizada em parceria com o governo.

³⁵ “Dispõe sobre o regime de concessão e permissão da prestação de serviços públicos previsto no art. 175 da Constituição Federal, e dá outras providências” (BRASIL, 1995). Texto da Lei completo. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L8987compilada.htm. Acesso em 13.11.18

³⁶ “Estabelece normas para outorga e prorrogações das concessões e permissões de serviços públicos e dá outras providências” (BRASIL, 1995). Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9074cons.htm. Acesso em 13.11.18.

³⁷ Disponível em <https://hwww.relatoweb.com.br/natura/13/sites/default/files/ra_natura_2005_0.pdf>. Acesso em 14, nov 2018.

³⁸ Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/busca-geral/204-noticias/10899842/3648-sp-563333736>>. Acesso em 12, nov 2018.

No ano de 2006, já sob a égide da Lei 11.079/2004 na modalidade de concessão administrativa, a Natura criou o Projeto Trilhas em conformidade com normas estabelecidas pela Lei 8.987/1995, nesse movimento de descentralização dos serviços do poder central para esferas subnacionais e para o mercado ao mesmo tempo.

Pontuamos, portanto, que, na educação no Brasil, conforme Oliveira (2002) e Lima (2003), a descentralização se intensificou a partir da década de 1990 por meio da municipalização do Ensino Fundamental. Entretanto, esse processo foi um dos efeitos da descentralização às avessas, cujas críticas apontam na direção de uma forma de (re) centralização ou, no máximo, uma (des)concentração³⁹ das políticas. Embora a descentralização seja difundida como um poderoso mecanismo para corrigir as desigualdades educacionais, por meio da otimização dos gastos públicos e dos postulados democráticos que lhes são recorrentemente, evidenciamos que eles se tornaram pela lógica instituída, justificativas de transferências de competências da esfera central de poder para as locais, respaldadas por noções neoliberais.

Esse formato de descentralização ocorre também nos anos 2000 por meio da transferência de responsabilidades do Governo Federal para o Governo Municipal e/ou Estadual na condução das Políticas Públicas educacionais, como, por exemplo, no caso do Plano de Ações Articuladas (PAR). Esse Plano se constituiu como uma plataforma de planejamento utilizada pelo Governo Federal para que os demais entes federados se tornassem aptos a receber as ações do PDE por meio de assistência técnica e financeira do MEC.

Embora esse modelo de descentralização seja entre esferas governamentais, evidenciamos que no âmbito desse plano há também interferências do mercado na transferência das políticas educacionais, uma vez que, conforme já abordamos, o PDE resulta do Decreto nº 6.094/06 pelo qual o Governo Federal sancionou o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação a partir de influência do Movimento Todos pela Educação formado por conglomerado de empresários.

Nesta linha de raciocínio, Zauli (2006) nos apontou aspectos importantes para compreensão dessa dinâmica descentralizadora da reforma do Estado no Brasil, ao longo dos anos de 1990, e um deles diz respeito a certo grau das virtudes da descentralização dos processos decisórios e de sua identificação com a perspectiva de construção de um sistema político democrático. Em decorrência da postulação de uma maior eficiência e eficácia da

³⁹A este respeito Lima (2001) afirmou que a desconcentração pressupõe a descentralização das ações às outras esferas de gestão das políticas que, no caso da educação, se dá no âmbito dos sistemas regionais, locais e unidades de ensino. Entretanto, as decisões permanecem centralizadas por meio de uma espécie de “controle remoto”.

gestão descentralizada de políticas públicas, as reformas descentralizadoras seriam benéficas não somente aos diferentes públicos-alvo das diversas modalidades de intervenção estatal, mas também ao conjunto da sociedade.

Conforme analisam Lima e Mendes (2006), a partir dessa ideia sobre liberdade na gestão, evidencia-se um recuo que o Estado nacional vem apresentando, tanto na sua participação direta no setor produtivo como também em outras esferas de seu domínio, como é o caso da educação, provocando mudanças nas formas de financiamento das políticas sociais, com transferência de parte desses encargos para os atores sociais (empresários, grupos econômicos, escolas), o que obriga as instituições a se tornarem autônomas.

Neste cenário, o que observamos é uma descentralização para o mercado, ou seja, de responsabilização social, uma vez que os sistemas ou unidades terão que se manter a partir de uma gerência que os preservem como tais, pois diante de poucos recursos é preciso utilizar as melhores estratégias para o melhor aproveitamento. Neste sentido, a esfera pública é convocada a se mercantilizar. Assim, uma descentralização para o mercado envolve mecanismos complexos:

[...] não se realiza, prioritariamente, pela transferência dos serviços públicos para o setor privado, mas por um conjunto de reformas que buscam aproximar as “decisões do não mercado” (as decisões públicas) das “decisões de mercado”, criando um quase mercado na educação (MARTINS, 2002, p. 68).

A descentralização para o mercado, de acordo com Lima e Mendes (2006), é feita por duas vias que tendem a consolidar o espaço de um quase mercado⁴⁰ na educação: uma delas se faz por meio de transferências de toda carga de responsabilidade para o mercado do controle e regulação educacional e a outra pretende realizar a descentralização da

⁴⁰ Souza e Oliveira (2003), definem o termo “quase mercado” afirmando que, acompanhada das modificações no plano infraestrutural, com as alterações no processo produtivo, a hegemonia do pensamento neoliberal buscou, também, generalizar a sua visão de mundo para todas as esferas da atividade humana. A conhecida crítica à “ineficiência” do Estado gerou diferentes formas de privatização. Uma delas tratou de disseminar formas de gestão ancoradas na lógica de mercado. Nesse caso, não se discute a propriedade da empresa, mas se introduzem concepções privadas de gestão. Buscou-se então uma alternativa de gestão que superasse a dicotomia, gestão “estatal-centralizada-burocrática-ineficiente” de um lado, “mercado-concorrencial-perfeito” de outro. A alternativa encontrada foi a de introduzir concepções de gestão privada nas instituições públicas sem alterar a propriedade das mesmas. Assim, o debate sobre *charter schools* nos Estados Unidos é feito concebendo essa alternativa. Os *charters* seriam organizações destinadas a melhorar o controle social sobre a oferta dos serviços escolares por parte dos usuários, criando um controle externo indutor de melhorias sem, no entanto, privatizá-los, ao mesmo tempo em que propiciam mais participação da comunidade na conformação de seu perfil, pois a ameaça da “saída” dos alunos funcionaria como importante indutor de aperfeiçoamento. Surge, assim, a noção de “quase-mercado” que, tanto do ponto de vista operativo, quanto conceitual, diferencia-se da alternativa de mercado propriamente dita, podendo, portanto, ser implantada no setor público sob a suposição de induzir melhorias. As medidas cabíveis dentro dessa lógica podem ser diversas, mas, no caso da educação, os mecanismos que têm evidenciado maior potencial de se adequarem a ela são as políticas de avaliação, associadas ou não a estímulos financeiros.

responsabilidade da oferta e universalização do serviço educativo para outros setores, entendendo que tais tarefas não são exclusividade do Estado.

Nesse sentido, corroboramos com Saviani (2014) à medida que há necessidade de um enfrentamento aos grandes grupos empresariais, pois, além de atuar no ensino, têm ramificações nas forças dominantes da economia e também na própria esfera pública. Dessa forma, torna-se difícil defender a educação pública de qualidade, uma vez que a força do privado, traduzida por meio dos mecanismos de mercado, vêm contaminando em grande medida a esfera pública. É desta forma que o movimento dos empresários ocupa espaço nas redes públicas, como bem ilustram as ações do Movimento “Todos pela Educação”.

Conforme Martins (2012), entendemos que as instituições governamentais constitutivas do Estado, precisam recuperar sua capacidade de pensar e implementar as políticas públicas. Neste sentido, o Plano de Desenvolvimento da Educação - PDE, quando pensado e implementado pelo MEC em parceria com os empresários, estava articulado a uma complexa forma de pensar e conduzir as políticas públicas educacionais, pois se inseriu no contexto de uma nova relação entre as esferas governamentais e sociedade civil organizada, onde está implícita a descentralização na implementação dessas políticas, o que, por um lado, pode se configurar como uma forma do Estado se desobrigar de sua função de prover as políticas públicas e, por outro lado, pode se constituir em mecanismo do Estado para retomar sua capacidade de *governance*, uma vez que tal postura é cobrada do Capital, na forma de Estado mínimo para as questões sociais, e máximo para o mercado, conforme já evidenciado.

No contexto da descentralização via parceria público-privada onde se firmou o Compromisso Todos pela Educação (CTE), várias parcerias são feitas entre os órgãos governamentais, como por exemplo, secretarias municipais de educação e instituições privadas.

É nesse contexto que nosso objeto de pesquisa emerge, visto que o Projeto Trilhas foi implantado na rede de ensino do município de São Miguel do Guamá.

2.2 A PARCERIA PÚBLICO-PRIVADA VIA PROJETO TRILHAS NO CONTEXTO DO PDE

De acordo com Abreu (2010), o lançamento do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), em abril de 2007, marcou o início do segundo mandato do Governo Lula (2007-2011) no campo da educação. O Plano⁴¹, documento de organização do Poder

⁴¹ Para explicitar os conceitos de Plano, Projeto e Programa, ver Vasconcellos (2006).

Executivo, estava estruturado inicialmente em trinta ações de porte variados e voltadas para todos os níveis e modalidades da educação⁴². Esse Plano tem norteado toda a ação do MEC durante o Governo Lula e teve sua continuidade no Governo Dilma (2011-2016). De acordo com Saviani (2009), o Plano de Desenvolvimento da Educação - PDE, apresentado ao país em 15 de março de 2007, foi lançado oficialmente em 24 de abril, juntamente à promulgação do Decreto n.º 6.094, dispendo sobre o Plano de Metas Compromisso de Todos pela Educação (uma das ações do PDE), considerado como carro-chefe do PDE. Durante a execução do plano, as ações ampliaram-se. O PDE, na realidade, se apresenta como um grande “guarda-chuva” que abriga praticamente todos os programas previstos pelo MEC (SAVIANI, 2009).

Conforme Krawczyk (2008), o PDE é um plano plurianual⁴³ que reúne ações que cobrem todas as áreas de atuação do MEC e incidem sobre uma série de aspectos nos diferentes níveis de ensino, visando o objetivo comum de melhorar a qualidade da educação. Quase todas essas ações já vinham sendo desenvolvidas, embora haja algumas novas, inspiradas em ações implementadas por organizações não governamentais - ONGs – em escolas públicas, como o Projeto Amigos da Escola⁴⁴, da Rede Globo.

Depreendemos, a partir de algumas leituras⁴⁵, que o PDE é definido como um programa de Governo e não uma política de Estado⁴⁶ porque ele foi instituído por meio de um Decreto de Lei. Conforme Valente (2008, p. 10), “[...] as políticas e a Gestão da Educação no Brasil, materializadas em ações políticas e programas, são marcadas de um modo geral pelas rupturas, caracterizando políticas de governo e não de Estado”.

A este respeito, concordamos com Camini (2009) ao afirmar que os programas de Governo, em geral, são pensados para um período de gestão correspondente ao mandato do gestor eleito, esquecendo-se que a efetividade da política pública pressupõe a continuidade de

⁴² Ver Saviani, D., “O Plano de Desenvolvimento da Educação: Análise do Projeto do MEC. Educação e sociedade, 2007.vol.28, nº 100, pp.1231-1255.

⁴³ A obrigatoriedade de elaboração de um plano plurianual de quatro anos (inclui o primeiro ano de mandato do sucessor para evitar descontinuidades) está estipulada na Constituição de 1988 para todas as pastas do governo federal (KRAWCZYK, 2008).

⁴⁴ Amigos da Escola tem o objetivo de contribuir com o fortalecimento da escola pública de educação básica por meio do trabalho voluntário e da ação solidária. O projeto é implementado em parceria com a Petrobras, o Instituto Faça Parte, o Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed), a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime), além de instituições e empresas comprometidas com a educação de qualidade para todos. O Amigos da Escola incentiva a participação de voluntários no desenvolvimento de ações e projetos educativos e de cidadania realizados em benefício da escola e da comunidade. Disponível em < <http://download.globo.com/amigosdaescola/manual.pdf>>. Acesso em 14 nov 2018.

⁴⁵ Saviani (2007; 2009); Gadotti (2008); Adrião e Garcia (2008); Abreu (2010); Krawczyk (2008); Brasil-MEC. (2007).

⁴⁶ A este respeito, ver em REZENDE, Flávio da Cunha. Por que falham as Reformas Administrativas? Rio de Janeiro: Editora FGV, 2004, p. 47- 66.

suas ações no atendimento das demandas sociais reivindicadas como direito do cidadão, independente da articulação política que esteja no comando do Estado.

Nesse contexto de política de governo, destacamos, de acordo com Saviani (2007; 2009), que na circunstância do lançamento do Programa de Aceleração do Crescimento (PAC) pelo Governo Federal, cada Ministério teria de indicar as ações que se enquadrariam no referido programa. O MEC aproveitou, então, o ensejo e lançou o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB)⁴⁷, vinculado às diversas ações que já se encontravam na pauta do Ministério, ajustando e atualizando algumas delas.

O IDEB, inicialmente, vincula todas as ações do MEC para a educação nacional e prioriza a educação básica, mas pensando em dar uma visão “sistêmica da educação”, o MEC desenvolve o PDE no qual todos os níveis e modalidades da educação estão inseridos.

Quando são associadas ao IDEB, indagamos a respeito da novidade que o PDE trouxe às ações que já existiam no Ministério da Educação no que concerne às políticas públicas educacionais, uma vez que aparentemente apenas reúne todas as pautas que já existiam em matéria de programas/ações do MEC e identificado como um Plano que supostamente pretende resolver o problema da qualidade da educação.

Gadotti (2008), por sua vez, afirmou que o PDE foi chamado de “PAC da Educação”, demonstrando, assim, a preocupação daquele “plano” estar associado a uma visão subordinada da educação ao crescimento econômico. Contudo, o autor é esperançoso que na prática os programas superem debates generalistas e a ambiguidade estabelecida pela indefinição do termo “desenvolvimento”, conceito chave no PDE.

No sentido de indagar de onde advêm os fundamentos político-filosóficos do programa, Gadotti (2008) nos alerta para o fato de o PDE ter sido lançado sem fazer referência ao Plano Nacional de Educação – PNE – em vigência na época (sancionado em janeiro de 2001, portanto, antes do Governo Lula). Por outro lado, não é mencionado também o programa de governo apresentado ao país por Lula durante a 2ª campanha eleitoral. Contudo, o autor pontua que, se compararmos o PDE com o Programa Setorial de Educação Lula Presidente, veremos que muitas propostas do PDE já estavam contempladas naquele programa (GADOTTI, 2008).

⁴⁷ O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica/IDEB (mediante mecanismos de avaliação) é utilizado como parâmetro para a tomada de decisões de gestão dos sistemas de ensino, para o estabelecimento e controle de metas a serem cumpridas por estados e municípios. Como consequência, os professores recebem bônus vinculando-se incentivos aos resultados de desempenho de alunos e/ou professores (OLIVEIRA E SANTANA, 2010).

Desta forma, verificamos que a formulação do PDE está inserida no contexto da necessidade que os governos têm de estabelecer programas/ações para “resolver” os problemas históricos da educação brasileira, a partir de suas próprias concepções, que não raro estão ligadas a interesses de grupos político-partidários, empresariais e à imprensa.

Contudo, o PDE teve uma boa aceitação pública, com ampla divulgação pela mídia (jornais, telejornais, revistas e outros), uma vez que sinalizava a prioridade da educação no segundo mandato do Governo Luiz Inácio Lula da Silva (2007- 2010) indicando ações a serem implementadas. No entanto, também recebeu críticas quanto à insuficiência das ações, dada a improbabilidade de aumento dos recursos, a partir da política econômica adotada pelo Governo Federal e a ausência da participação da sociedade na proposição das ações contidas no plano (SAVIANI 2007, 2009).

Devido a estas críticas, o PDE foi recebido com certo ceticismo por alguns setores⁴⁸ ligados à educação, bastante conhecedores dos problemas da educação no país, que afirmavam, em geral, que o PDE não contou com a participação dos setores ligados à educação na sua elaboração, era apenas uma plataforma de ações do MEC e não vinculou maiores recursos à educação.

Mas, segundo Abreu (2010), apesar da crítica da falta da participação direta dos setores ligados à educação, as ações do PDE resultariam das demandas das necessidades que já vinham sendo apontadas em fóruns e pelo debate público da área, além de que as principais ações do Plano foram constituídas por meio de leis votadas no Congresso. Resultariam, portanto, de processos que envolvem os legítimos representantes da sociedade brasileira que teriam reconhecido as demandas da população.

Contudo, neste contexto de questionamento das bases e consistência do PDE, Saviani (2007) afirmou que o MEC, ao formular o PDE, o fez em interlocução com o empresariado, e não com o Movimento de Educadores. Neste sentido, o PDE teria assumido a agenda do “Compromisso Todos pela Educação”. Este movimento, por sua vez, apresentou-se como iniciativa da sociedade civil, conclamando a participação de todos os setores sociais, porém, para o autor, esse movimento se constituiu de fato como um grande aglomerado de grupos empresariais, evidenciando a parceria público-privada na educação.

A este respeito, Krawczyk (2008) afirmou que o MEC teve como parceiro privilegiado para as metas que pretendia atingir até 2011 um grupo empresarial que, em uma atitude

⁴⁸ Segundo Gadotti (2008), representantes de setores como ONGs, entidades representativas de ensino privado e comunitário, por exemplo, se sentiram excluídos e se queixaram com o ministro da educação, Fernando Hadadd (na época), por não serem consultadas com relação à elaboração do plano.

bastante propositiva, havia lançado, em outubro de 2006, o Movimento Compromisso Todos pela Educação, nome pelo qual foi batizado também o plano de metas promulgado pelo Governo Federal. Saviani (2007) tece a crítica de que é importante avaliar como positiva a iniciativa do MEC de capitalizar a receptividade da opinião pública à questão da qualidade do ensino, expressa por setores influentes da mídia.

Vale ressaltar que o Instituto Natura foi criado no ano de 2010 e no ano seguinte, em seu primeiro relatório anual, já estava vinculado ao Todos Pela Educação e nesse período, o Trilhas é implantado no município de São Miguel do Guamá.

Saviani (2009) nos alerta para o fato de que entre os empresários existe a tendência dominante de considerar a educação como uma questão de boa vontade e de filantropia, que pode ser resolvida pelo voluntariado e que o interesse desse grupo é ajustar os processos formativos às demandas de mão de obras e aos perfis de consumidores postos pelas empresas.

É o que podemos observar no discurso do Instituto Natura na responsabilização de “todos pela educação”, por isso acredita que “todos aprendemos com todos. E todos ensinamos todos”. Nesse sentido, estimula a “voluntariedade” para gerar um “Círculo virtuoso pela educação pública” nos consumidores que

adquirem produtos da linha especial da Natura, as consultoras e a própria Natura doam o lucro da venda ao IN, que investe os recursos no fortalecimento da rede de pessoas e organizações que participam da educação. Uma rede que acredita no potencial de transformação da sociedade. Um movimento sistêmico capaz de gerar mudanças.

Neste sentido, corroborando com Saviani (2009), esse mecanismo se constitui numa lógica de mercado que se guia pelos mecanismos das “pedagogias das competências⁴⁹” e da “qualidade total⁵⁰”. E esta lógica, assim como nas empresas, visa obter a satisfação dos

⁴⁹A Pedagogia das Competências amplia a ideia de conteúdos formativos e incorpora explicitamente elementos do saber-ser e do saber-fazer, remetendo-se, aliás, mais diretamente a esses saberes relacionados às habilidades de trabalho e aos modos específicos de se colocar diante do mesmo. A ideia de conteúdos ganha um sentido largo, constituindo-se não somente dos conhecimentos teóricos formalizados nas matérias e disciplinas, mas de atitudes, comportamentos, hábitos, posturas, elementos que possam compor uma capacidade de trabalho, ou seja, aquilo que Schwartz (1990) definiu como os ingredientes da competência e que remetem a um saber, a um saber-ser e a um saber-fazer vinculados a uma realidade específica. Contemplam, ainda, além de saberes e destrezas, aspectos culturais e sociais (ARAUJO, 2001, pp.60-61).

⁵⁰ Conforme Saviani (2008), o conceito de “qualidade total” está ligado à reconversão produtiva pelo taylorismo ao introduzir, em lugar da produção em série e em grande escala visando a atender a necessidade de consumo de massa, produção em pequena escala dirigida ao atendimento de determinados nichos de mercados altamente exigentes. Nesse quadro, o conceito de “qualidade total” expressa-se em dois vetores, um externo e outro interno. Pelo primeiro vetor, essa expressão pode ser traduzida na frase “satisfação total do cliente”. Pelo segundo vetor, aplica-se uma característica inerente ao modelo toyotista que o diferencia do fordismo: capturar, para o capital, a subjetividade dos trabalhadores. Nessa dimensão, “qualidade total” significa conduzir os trabalhadores a “vestir a camisa da empresa”. A busca da qualidade implica, então a exacerbação da competição

clientes e interpreta que, nas escolas, aqueles que ensinam são prestadores de serviço; os que aprendem são clientes e a educação é um produto que pode ser produzido com qualidade variável.

Por este viés da qualidade total, no entanto, o verdadeiro cliente das escolas seria a empresa ou a sociedade, e os alunos seriam produtos que os estabelecimentos de ensino forneceriam a seus clientes. Para que esse produto se revista de alta qualidade lançar-se-ia mão do “método da qualidade total”, que, tendo em vista a satisfação dos clientes, engaja a participação de todos os participantes do processo conjugando ações, melhorando continuamente suas formas de organização, seus processos e seus produtos. Conforme expressado pelo Instituto Natura por meio de uma de suas iniciativas, denominada Rede de Apoio à Educação (RAE), a qual objetiva “Disseminar e incentivar o desenvolvimento e a adoção de melhores práticas de gestão em sistemas públicos de educação, considerando eficiência, eficácia, efetividade e ética, para que contribuam para o desenvolvimento integral dos indivíduos (INSTITUTO NATURA, 2018)⁵¹.

Para Saviani (2009), seria justamente isso que o Movimento do empresariado fiador do Compromisso Todos pela Educação espera do PDE lançado pelo MEC.

Martins (2012) observa que por carência de condições técnicas e financeiras, os municípios findam por aceitar as políticas públicas formuladas pelo MEC e, portanto, não refletem sobre as possíveis consequências, como por exemplo, a perda de autonomia que subjazem às políticas do MEC, especialmente no caso do PDE e, desta forma, os municípios perdem suas características peculiares quanto a metas e resultados para os seus Sistemas de Ensino.

Considerando o exposto, este capítulo intencionou ampliar a análise dos desdobramentos das políticas educacionais descentralizadoras, sob o aspecto da transferência de responsabilidades da União para as esferas subnacionais, especialmente as municipais. Esse movimento foi intensificado na década de 1990 por meio do PDRAE e mais recentemente, a partir do início dos anos 2000 a descentralização das políticas educacionais passam a ser encaminhadas pelo MEC via PDE no contexto do Todos pela Educação, por meio do qual parcerias entre o setor público e o privado são pactuadas nas diferentes instâncias de governo (federal, estadual ou municipal) e nos diferentes níveis de ensino

entre os trabalhadores que se empenham pessoalmente no objetivo de atingir o grau máximo de eficiência e produtividade na empresa.

⁵¹ <http://institutonatura.org.br/iniciativa/rede-de-apoio-a-educacao/>. Acesso em 16.11.18.

(Educação Básica e Ensino Superior), como por exemplo, o Projeto Trilhas, do Instituto Natura na Rede Municipal de Ensino de São Miguel do Guamá.

As referidas parcerias estão no contexto da retirada do Estado e da interferência do chamado terceiro setor e, assim, configuram na dinâmica da Responsabilidade Social Empresarial que se favorecem das fragilidades de regulamentação do Regime de Colaboração e se sustentam na dinâmica da Teoria do Capital Humano e do Capital Social, conforme abordaremos a seguir.

3 RESPONSABILIDADE SOCIAL EMPRESARIAL (RSE) ENTRE O REGIME DE COLABORAÇÃO E A TEORIA DO CAPITAL HUMANO (TCH) E SEUS DESDOBRAMENTOS NA TEORIA DO CAPITAL SOCIAL (TCS) NO ÂMBITO DO INSTITUTO NATURA

Nesta seção tratamos a sincronia entre as categorias Regime de Colaboração, Teoria do Capital Humano (TCH) e Responsabilidade Social Empresarial (RSE), focalizando a análise no âmbito das parcerias entre as instituições privadas e a esfera pública, e os seus desdobramentos na Educação. Buscamos colocar em evidência as políticas públicas educacionais permeadas pela relação entre o Estado e o mercado, estabelecida pela parceria público-privada materializada no Projeto Trilhas, do Instituto Natura, como expressão concreta dessa totalidade. Salientamos que no âmbito do nosso objeto de estudo, como concentricidade das parcerias entre as entidades privadas e a esfera pública, além da alteração dos papéis de cada esfera, especialmente os termos Colaboração e Responsabilidade Social, adquirem nova semântica, traduzindo o ideário da Teoria do Capital Humano e da Teoria do Capital Social (TCS), as quais tendem a conciliar o interesse privado ao interesse público.

3.1 REGIME DE COLABORAÇÃO DO INSTITUTO NATURA

Para uma análise do Instituto Natura no contexto da relação de colaboração entre as esferas de governo, inicialmente realizamos uma breve exposição do significado do termo “Regime de Colaboração”, tão presente nos atuais debates das políticas públicas educacionais inauguradas desde a Constituição brasileira de 1988.

Partimos do entendimento de que o provimento e a garantia das políticas públicas devem, ou em princípio, deveriam se estabelecer no seio do Regime de Colaboração entre os entes federados. Compreendemos o “Regime de Colaboração” como um instituto legal importante para a promoção de políticas públicas educacionais conduzidas pelo Estado. Contudo, o Instituto Natura anuncia em seu site que

[...] acredita no regime de colaboração como mecanismo para fortalecer o trabalho conjunto e, assim, promover a transformação social e o desenvolvimento de uma educação de qualidade para todos. Juntos somos mais fortes (REGIME DE COLABORAÇÃO EM QUE ACREDITAMOS, 2016, grifos nossos)⁵².

⁵² Disponível em <http://www.institutonatura.org.br/producao-de-conhecimento/>. Acesso em 16/11/18.

O conceito de “Regime de Colaboração” no qual o Instituto Natura “acredita”, chama atenção para um debate histórico sobre a indefinição de dispositivos legais para a regulamentação das responsabilidades de cada ente federado (União, Estados, Distrito Federal e Municípios) para que a condução das políticas públicas sociais sob tal regime se efetive.

O Instituto Natura atribui outro significado à “colaboração”, reduzindo-a a um caráter tecnicista, destacando-a como um papel importante na melhoria dos resultados de aprendizagem. Para além do que define a entidade, o Regime de Colaboração é importante, uma vez que induz à conjugação de esforços entre os entes federados para a promoção e condução das políticas públicas sociais, entre as quais, a educação.

O Regime de Colaboração defendido pela literatura sobre o tema se baseia no princípio pelo qual o Estado Nação está organizado constitucionalmente. Desde o Decreto de 15/11/1889, o Estado brasileiro é definido como uma República Federativa: “Fica proclamada provisoriamente e decretada como a forma de governo da nação Brasileira – A República Federativa”⁵³.

A República Federativa adota um tipo de Estado em que há tanto um autogoverno (concentração) e um governo compartilhado (difusão). Pode-se dizer que o caráter federativo de um Estado Nacional se concentra em um polo central de poder e, ao mesmo tempo, difunde-se pela autonomia dos seus membros que possuem competências próprias (CURY, 2010, p. 154).

Pautamos que a investigação e análise de políticas educacionais não podem deixar ausentes as incumbências que o regime federativo impõe aos Estados, Distrito Federal e Municípios, com suas características diferenciais e com suas responsabilidades em matéria de políticas sociais (CURY, 2010).

Partindo do pressuposto de que o Estado Brasileiro é organizado sob bases do federalismo que pressupõe a união de membros federados, com divisão de responsabilidades políticas, administrativas e fiscais, e autonomia para exercê-las, concebemos ao longo da história, com o olhar nas constituições brasileiras, o oscilamento entre federalismo centralizado⁵⁴ e federalismo descentralizado⁵⁵ e a instituição do federalismo cooperativo⁵⁶ a partir da Constituição de 1988.

⁵³ O advérbio “provisoriamente” teve sua consumação no plebiscito acontecido no Brasil, em 21 de abril de 1993. O povo pôde se manifestar sobre o sistema de governo (presidencialismo ou parlamentarismo) e ainda para decidir se o país deveria continuar sob o regime republicano ou optar pela restauração da monarquia em virtude da EC nº 02/1992 (CURY, 2010, p. 154).

⁵⁴ O federalismo centralizado, também denominado centrípeto, se inclina ao fortalecimento do poder da União em que, na relação concentração -difusão do poder, predominam relações de subordinação dentro do Estado Federal. Pode-se dar como exemplo o próprio Brasil entre 1930-1934, 1937-1945 e 1988 (CURY, 2010 p. 153).

Nesse sentido, o federalismo cooperativo pode ser atingido por meio do regime de colaboração estabelecido pela Constituição de 1988 em seu artigo 211 e pela LDB 9.394/96 em seu artigo 8º, porém, este regime ainda carece de uma regulamentação.

Conforme Cury (2010), estabelecer um pacto federativo que discrimine as responsabilidades das diferentes esferas da administração pública (União, Estados, Distrito Federal e Municípios) para com a Educação é um dos aspectos mais importantes da Constituição Federal de 1998, que ainda deverá ser regulamentado por legislação complementar.

Compreendemos que essa ausência de legislação complementar para regulamentar os termos do regime de colaboração não interessa aos ditames do Mercado. Contudo, considerando o arcabouço de legislação para a regulamentação da ação do terceiro setor conforme apresentaremos, legitima o conceito de colaboração proposto pelo Instituto Natura, o qual é pautado na RSE e, desta forma, apresenta um novo significado desse preceito da Carta Magna, pois agora não é mais a união que dialoga direto com o município. A instância Federal se retira e Estados-membros e municípios “cooperam” entre si, permeados pela iniciativa privada.

Para Regis (2009), o consenso – e a grande inovação – da Constituição de 1988 foi um novo arranjo, com a elevação das administrações municipais ao nível federativo de governo, criando uma terceira esfera de autonomia. Essa nova estrutura representou uma quebra radical na tradição de dualidade no federalismo brasileiro (BONAVIDES, 2002). Assim, os municípios passaram a adquirir poderes, especialmente fiscais, recebendo diretamente suas receitas constitucionais que lhes eram anteriormente repassadas pelos estados em que se encontravam (REGIS, 2009).

Nesse contexto, a Constituição Federal de 1988, ao estabelecer o município como ente federado e ao prever o regime de colaboração entre as esferas de governo, traz para o centro, o município como *locus* para as políticas públicas educacionais se concretizarem, pois, como analisa Romão (2010), se tem o entendimento de que o município é o lugar onde o cidadão

⁵⁵ O federalismo descentralizado, também denominado de centrífugo, remete ao fortalecimento do poder do Estado-membro sobre a União em que, na relação concentração – difusão do poder, prevalecem relações de larga autonomia dos Estados-membros. Pode-se assinalar como tal, a velha república, especialmente o poder hegemônico das oligarquias paulistas e mineiras, entre 1898-1930 (idem).

⁵⁶ O federalismo de cooperação busca um equilíbrio de poderes entre a União e os Estados-membros, estabelecendo laços de colaboração na distribuição das múltiplas competências por meio de atividades planejadas e articuladas entre si, objetivando fins comuns. Esse federalismo político e cooperativo foi posto em 1934, em 1946 e é registro jurídico forte de nossa atual constituição (idem).

está. E nesse contexto, ocorre (ou deveria ocorrer) o movimento da descentralização dos processos educacionais.

Conforme Werle (2006, p. 23, grifos da autora), o termo

Regime vem do latim *regimen*, que significa a ação de guiar, de governo, direção. Regime significa modo de administrar, regra ou sistema, regulamento. Colaborar implica trabalhar na mesma obra, cooperar, interagir com outros. Colaborar não significa concorrer, ou desvencilhar-se de um trabalho ou de uma obra, mas contribuir, assumir responsabilidades, ter parte nos resultados e em compromissos em despesas comuns.

Este pensamento nos remete ao tipo ideal de regime de colaboração, mas, na realidade, a conformação desse regime se encontra em terreno arenoso, uma vez que as esferas de governo, para dar conta de suas competências constitucionais, em que se inclui a autonomia, procuram articular por meio de estratégias variadas, como veremos adiante, que nem sempre lhes permitem agir de forma cooperativa.

Compreendemos que existe um modelo institucional cooperativo, embora não esteja isento de incertezas, pois a “Constituição Federal montou um sistema de repartição de competências entre os integrantes do sistema federativo, [...] reconhecendo a dignidade e autonomia dos mesmos” (CURY, 2002, p. 170).

Para Werle (2006), discutir o Regime de Colaboração envolve, portanto, a busca de definições, a intencionalidade expressa por uma direção, por uma proposta que explicita normas de colaboração e de um modo de administrar a educação que implique trabalho autônomo (porém compartilhado) e colaborativo entre as instâncias de governo. De acordo com a autora, problematizar o regime de colaboração implica abordar este tema sob múltiplas dimensões, tais como:

Regime de colaboração para quê? **Envolvendo que instituições, quais recursos, com que finalidades?** Como colocar os entes que deverão estar envolvidos em colaboração - União, Estados e municípios - juntos para a análise das questões educativas que devem responder? **Quais os requisitos da obra educacional em cada município e como o Estado – União e os entes federados – se relacionarão com essa diversidade? Como estas propostas poderão ser efetivadas diante do alto grau de heterogeneidade dos municípios brasileiros e mesmo dos municípios de um mesmo Estado da Federação? [...] A proposta de regime de colaboração tem embasamento técnico administrativo ou evidencia um viés político-participativo mais aprofundado, envolvendo democratização, eficiência do serviço prestado e redução de custos? O porte e as condições político-sociais e econômicas dos municípios podem trazer impactos para o regime de colaboração? [...] de que forma a capacidade econômica, fiscal e técnico administrativa, as condições políticas e tradição cívica dos municípios configuram e condicionam o regime de colaboração? A colaboração entre os entes federados circula no sentido centro/município, do local para o nacional ou em múltiplas direções?** (p. 25-26, grifos nossos).

Werle (2006) nos traz muitos questionamentos acerca do regime de colaboração, contudo, neste estudo, não temos a pretensão de responder a todas as questões apresentadas pela autora, porém, elas nos remetem a questionarmos sobre qual tipo de colaboração o Instituto Natura, por meio do Projeto Trilhas, pode estabelecer no município de São Miguel do Guamá. E se, por ventura, tal colaboração denota a RSE, na relação público-privada via Projeto Trilhas. Elas nos remetem a questionar também em que medida a rede municipal de ensino em questão consegue se adequar a uma lógica de colaboração que pode tender para eficiência de serviço prestado e “redução” de custos para Estado. Como também nos leva a refletir sobre que especificidade da rede de ensino local é atendida por tal forma de colaboração para responsabilização subjacente ao projeto de educação do Instituto Natura. Essas questões propostas pela autora nos remetem à problematização do panorama atual no qual o regime de colaboração se constitui e a identificar qual colaboração marcou, ao longo da História, as relações entre os entes federados e as perspectivas atuais para desenvolvê-las, na qual situamos o Projeto Trilhas, do Instituto Natura.

Neste contexto Werle (2006) nos chama atenção que, para discutir o regime de colaboração, é necessário antes refletir em torno do panorama da reforma do Estado e, portanto, nos reporta à década de 1990. Conforme Souza e Carvalho (1999), essa década foi marcada por mecanismos de mercado, por meio dos quais houve uma redução da capacidade e autonomia dos Estados e municípios, aumentando sua dependência do poder central. E, portanto, para esses autores, as reformas atualmente, superando o modelo burocrático, apresentam características do modelo gerencial, racional, fortalecendo principalmente no âmbito federal, as funções de regulação e coordenação do Estado. É o que ocorre, por exemplo na relação do Governo Federal, que por meio do Ministério da Educação mantém relação direta com a OSCIP Todos pela Educação, da qual a empresa Natura é integrante mantenedora.

Portanto, analisamos que, dependendo da feição que o Estado apresenta para a condução das políticas públicas, é necessária uma reflexão sobre o Regime de Colaboração, pois conforme nos apontou Werle (2006), há dois modelos de disputas no campo das políticas educacionais, o de regulação burocrática, que valoriza o exercício da autoridade na forma da Lei, representando o exercício do poder da autoridade, hierarquia e “regulamentação formal e voluntária dos comportamentos”, e o de “regulação mercantil”, marcado pelo caráter difusivo e informal das regras e das relações, apresentando as leis de mercado como capazes de regular relações sociais (AFONSO, 2003).

Este modelo de condução das políticas públicas, por meio do qual a colaboração é induzida por leis de mercado, é presente nas ações de Responsabilidade Social Empresarial via trabalho voluntariado (SOUZA, 2008) - inerente ao Instituto Natura por meio do Programa “Crer para Ver”, cuja a venda de produtos não atribui comissão ao Consultor Natura (CN), sob justificativa de que os valores arrecadados com a venda dos produtos dessa linha de cosméticos são totalmente aplicados em ações voltadas para a educação, como o Projeto Trilhas e por sua vez a empresa, em troca dessa “colaboração” com o Estado para prover um serviço social, recebe incentivo fiscal.

Portanto, podemos considerar que o regime de colaboração pode tender a uma descentralização dos serviços sociais para o terceiro setor, processo pelo qual ganha uma gama de dispositivos legais sancionados pelo Estado, a partir dos quais as entidades representativas das empresas, ou seja, as OSCIP’s, recebem autorização para “colaborar” e, então, fazer parcerias com os diversos municípios do país.

Nos reportamos a Montañó (2014) uma vez que tais parcerias estão no contexto da retirada do Estado e da interferência do chamado “terceiro setor”. De acordo o autor, esse termo

de um lado, impede uma visão de totalidade e, portanto, deita por terra a perspectiva de transformação social; e, de outro, determina sua clara funcionalidade ao projeto hegemônico de reestruturação do capital que, orientado nos postulados neoliberais, mistifica a sociedade civil, desarticula e apazigua as lutas sociais, além de propiciar maior aceitação à reforma do Estado, particularmente no que refere à Seguridade Social e à responsabilidade estatal na resposta à “questão social” como direito de cidadania⁵⁷(MONTAÑO, 2014, p.1 *sic*).

Montañó (2014) esclarece ainda que o “terceiro setor” configura uma nova modalidade de trato à “questão social”. Argumenta que o capital, se utilizando do pretexto de crise e da escassez por um lado, exime o Estado de sua função no que tange a

⁵⁷ [...] é na revolução francesa que se discute de maneira mais acabada a questão da cidadania, com a formulação dos *Direitos dos homens e do cidadão*, logo no início do processo revolucionário. Há uma dupla perspectiva nessa declaração: os direitos são dos homens (universais), mas também dos cidadãos que vivem dentro de um Estado (específico). Mas são os direitos universais do homem que se tornam direitos do cidadão dentro de um Estado: é o próprio estado que deve garantir a fruição desses direitos; mas ainda o Estado nacional é o único lugar capaz de assegurá-los e efetivá-los [...]. Talvez o mais clássico estudo acerca da cidadania moderna, entendida primordialmente como um conjunto de direitos, seja de T.M. Marshall, *Cidadania, classe social e status* [...] identifica três gerações de direitos do processo de expansão da cidadania: em um primeiro momento no século 18. A cidadania diria respeito aos chamados direitos civis (associados à liberdade individual: direito à vida, direitos de ir e vir, liberdade de consciência e expressão, direito à justiça). É só por meio de um longo e conflituoso processo que a cidadania, já no século 19, agrega aos civis os direitos políticos (de participação no exercício do poder político: direitos de voto, de ser eleito) e, no século 20, os direitos sociais (os que possibilitam condições adequadas de vida ao cidadão). Como sintetiza Norberto Bobbio (1992), a cada categoria de direitos corresponde uma concepção de liberdade: os direitos civis reservam ao indivíduo uma esfera de liberdade *em relação* ao estado; os direitos políticos lhe garantem a liberdade *no* Estado e os direitos sociais significam liberdade *por meio* do Estado (GIOVANNI, NOGUEIRA, 2015, 137-138).

responsabilidade social e assim abre espaço para expansão dos serviços comerciais ou desenvolvidos num suposto “terceiro setor”. E que, por outro lado, a recorrente afirmação de que existiria hoje uma “nova questão social” tem, implicitamente, o claro objetivo de justificar um novo trato à “questão social”.

Esta reconfiguração do Estado, mediante as crises do capital, no que tange ao cumprimento da sua função de responsabilidade social é presente, como já evidenciamos, por exemplo, na década de 1990 por meio do PDRAE e agora, mais recentemente, nos anos 2000, por meio de uma maior abertura para as parcerias público-privadas na educação, as quais fortalecem o novo trato à “questão social” agora sob responsabilidade do “terceiro setor”.

Como expressão dessa “nova” forma de conduzir as políticas educacionais, retomamos o exemplo do Todos pela Educação, no bojo do qual as empresas participantes criam OSCIP’s, como é um exemplo o Instituto Natura, que se desdobra em ações para a educação, como o Projeto Trilhas, descaracterizando dessa forma o termo “responsabilidade social”, uma vez que assume o sentido de “Responsabilidade Social Empresarial” (SILVA E SOUZA, 2009).

Portanto, Montañó (2010) tinha razão quando afirmou que a defesa de que existiria uma nova “questão social” é, na verdade, justificativa para um novo trato à “questão social. Isso é evidenciado por meio do arcabouço jurídico criado pelo Estado, em consonância com o Capital, para legitimar o terceiro setor como “parceiro” do Estado para a oferta dos serviços sociais.

Nesse âmbito de legitimação do terceiro setor como fortalecimento da parceria público-privada, no Brasil, a Câmara Legislativa⁵⁸ sancionou e publicou um conjunto de dispositivos constitucionais, decretos-leis, leis, medidas provisórias e decretos federais sobre sociedade de utilidade pública e Organização da Sociedade Civil de Interesse Público (OSCIP). A respeito desse arcabouço legal, por hora, faremos um breve apontamento acerca do entendimento por parte do Legislativo para legitimar o terceiro setor.

O poder Legislativo, para fundamentar o arcabouço jurídico criado para a sustentação do terceiro setor, parte do entendimento de que se trata do conjunto de entidades privadas sem fins lucrativos que prestam serviços de interesse público, razão pela qual são conhecidos como entes de cooperação ou entidades paraestatais, constituídas voluntariamente por

⁵⁸ Disponível em: bd.camara.leg.br/bd/bitstream/handle/bdcamara/30119/legislacao_terceiro_setor.pdf? ... Acesso em 16/11/18.

particulares, auxiliares do Estado na persecução de atividades de conteúdo social relevante, que investem em obras sociais a fundo perdido (MODESTO, 1998). E as vantagens são especificadas pelo legislativo quando dispõe que

Tais entidades prestam serviço de interesse coletivo e de utilidade pública, ensejando, por conseguinte, o apoio do Estado por meio de uma vasta gama de benefícios fiscais, entre os quais se destaca a imunidade consagrada no art. 150, VI, c, da Constituição Federal de 1988. Esse dispositivo veda a incidência de impostos (federais, estaduais, distritais e municipais) sobre o patrimônio, as rendas e os serviços [...] desde que sem fins lucrativos, e desde que esses impostos estejam relacionados às atividades essenciais das entidades, e que sejam atendidas as exigências da lei [...] (BRASIL, 2016, p. 15).

Portanto, como “parte” e ao mesmo tempo o “todo” dessa totalidade do novo modelo de trato à “questão social”, o Legislativo disciplina que

As organizações da sociedade civil de interesse público (OSCIPS) são pessoas jurídicas de direito privado sem fins lucrativos, instituídas pela Lei nº 9.790/1999, que foi regulamentada pelo Decreto Federal nº 3.100/1999 e pela Portaria do Ministério da Justiça nº 361/1999. Tais entidades destinam-se à prestação de serviços sociais não exclusivos do Estado, recebem incentivos e são fiscalizadas pelo Estado por meio de Termo de Parceria, que é o instrumento jurídico que disciplina seu vínculo com o poder público. De acordo com o art. 3º da Lei nº 9.790/1999, as OSCIPS podem atuar, dentre outras, nas seguintes áreas: assistência social, cultura, proteção ao patrimônio histórico e artístico, meio ambiente, educação, saúde, desenvolvimento econômico e social e no combate à fome e à pobreza, conforme normas instituídas pela Lei nº 13.019/2014 (BRASIL, 2016, p. 18).

Diante desse arcabouço jurídico para a legitimação do terceiro setor, retomamos Montañó (2014) para pontuar que, na verdade, a “questão social” – que expressa a contradição capital-trabalho, as lutas de classe, a desigual participação na distribuição de riqueza social – continua inalterada; o que na verdade se verifica é o surgimento e alteração, na contemporaneidade, de suas refrações e expressões. Reafirmamos, conforme o teórico, que, na realidade, o que há são novas manifestações da velha “questão social” (MONTAÑO, 2014, p. 2).

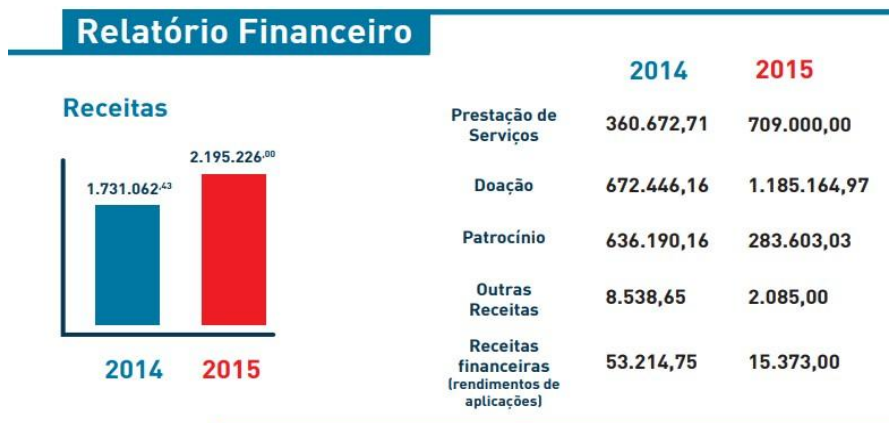
Nesta direção, podemos argumentar que a estratégia neoliberal instrumentaliza valores, práticas, sujeitos, instâncias, como por exemplo, a prática do "terceiro setor"; valores como a "solidariedade individual", o “voluntarismo”; as “instituições” e “organizações” que em torno dela se movimentam. O capital luta para instrumentalizar a sociedade civil, para torná-la dócil.

Nesse sentido, o “terceiro setor” é usado como ideologia⁵⁹ para transformar a sociedade civil em meio para o projeto neoliberal desenvolver estratégias de reestruturação do Capital, especificamente no que tange à reforma da Seguridade Social (MONTAÑO, 2014). Tal estratégia do Capital é pactuada pelo Instituto Natura para atuar na educação. A partir de 2011 quando a empresa traçou um plano estratégico que permitisse o alinhamento dos seus objetivos com as suas ações, o presidente-diretor anunciou que

Acreditamos em poder servir como alavanca para nossos projetos com a nossa filosofia de atuação e determinamos **as ênfases** do Instituto: **Conexão e Integração:** conectar e integrar todos os atores e responsáveis pela educação. Unir nossas várias iniciativas em uma plataforma comum, criar fóruns de discussão e convergência, coordenar e potencializar entidades, iniciativas, esforços e recursos existentes, atuando em rede; **Encantamento:** promover conscientização de forma encantadora. Criar compromisso com a educação movido pelo prazer, orgulho e desejo de participar, educar e aprender; [...] (RELATÓRIO DO INSTITUTO NATURA, 2011, p. 2)

Observamos no postulado do Instituto Natura a evidência da “consciência invertida” do mundo real, uma espécie de “falsa consciência” socialmente necessária, conforme nos revelam Marx e Engels (1945). Concretamente, a filosofia do Instituto mascara o objetivo de retirar o Estado (e o Capital) da responsabilidade de intervenção na “questão social” e de transferi-la à esfera do “terceiro setor”. Não é por motivos de eficiência (como se as ONGs fossem naturalmente mais eficientes que o Estado), nem apenas por razões econômicas, como reduzir os custos necessários para sustentar esta função estatal (MONTAÑO, 2014). Uma vez que, se considerarmos o montante de benefícios fiscais concedidos por meio da imunidade consagrada pela Constituição Federal de 1988 ao vedar incidência de impostos (federais, estaduais, distritais e municipais) sobre o patrimônio, as rendas e os serviços ofertados por entidades como o Instituto Natura, verificaremos, por meio dos relatórios a seguir, que tais entidades lucram além da isenção fiscal, em outros aspectos, como vendas de produtos, percentuais não pagos aos consultores, etc.

⁵⁹ A elaboração mais madura e complexa do tema - ponto de partida da proposição de uma teoria da ideologia - teve início com Karl Marx e Friedrich Engels. Em *A Ideologia Alemã* (1945), texto inaugural da concepção materialista e dialética da história, a ideologia será tratada como produto social e identificada com a “consciência invertida” do mundo real, uma espécie de “falsa consciência” socialmente necessária. Os seres humanos vivem em circunstâncias históricas determinadas e o modo como pensam, suas ideias e representações, não pode ser compreendido fora dessas circunstâncias. “A consciência jamais pode ser outra coisa do que o ser consciente, e o ser dos homens é o seu processo de vida real. E, se em toda ideologia, os homens parecem invertidos como numa câmara escura, tal fenômeno decorre de seu processo histórico de vida, do mesmo modo por que a inversão dos objetos na retina ocorre de seu processo de vida diretamente físico”. As ideologias não são, portanto, neutras, mas estão impregnadas de ênfases e distorções que correspondem à estrutura das sociedades e, sobretudo, às relações de dominação entre classes sociais. “As ideias da classe dominante são as ideias dominantes de uma época, isto é, a classe materialmente dominante da sociedade é ao mesmo tempo a força intelectual dominante”, escreveram então (GIOVANNI, NOGUEIRA, 2015, 440-441).

Figura 02 - Relatório Financeiro e Receita do Instituto Natura – 2014-2015

Fonte: Site Agenda Pública, 2017⁶⁰

Observamos que as receitas da Entidade sofreram um aumento considerável do ano de 2014 para o ano 2015. Com relação à prestação de serviços, o aumento de receita pode significar o aumento de municípios alcançados com o Projeto Trilhas ou com outro projeto do Instituto, como o Conviva. Também observamos um aumento expressivo no quesito de “doações” por se tratar de doação da Empresa Natura para a própria OSCIP, o que significa que de um ano para o outro a Instituição lucrou mais e conseqüentemente pode “doar” mais. A receita total do Instituto no ano de 2014 foi de R\$1.731.062, 43 (Um milhão, setecentos e trinta e um mil e sessenta e dois reais e quarenta e três centavos). O trabalho voluntário tem grande peso nas receitas da Entidade. Vejamos:

2.9 Trabalhos voluntários. As receitas com trabalhos voluntários são mensuradas ao seu valor justo levando-se em consideração os montantes que o Instituto haveria de desembolsar, caso contratasse esses serviços em mercado similar. Conforme estabelecido na ITG 2002 (R1) - Entidade sem Finalidade de Lucros (“ITG 2002”), o Instituto valoriza as receitas com trabalhos voluntários, inclusive de membros integrantes dos órgãos da administração no exercício de suas funções. As receitas com trabalhos voluntários são reconhecidas no resultado do exercício como receitas sociais de outras doações em contrapartida nas despesas sociais com pessoal (DEMONSTRAÇÕES FINANCEIRAS IN, 2017, p. 9)⁶¹.

Da mesma forma, conforme exposto nas Demonstrações Financeiras IN (2017) as receitas com trabalhos voluntariados também incidem nas despesas sociais com pessoal. Conforme nossa análise, até mesmo as despesas se constituem em lucro no contexto da RSE.

⁶⁰ <https://www.agendapublica.org.br/wp-content/uploads/2017/03/relatorio.pdf>

⁶¹ Disponível em: <http://www.institutonatura.org.br/wp-content/uploads/2018/06/Instituto-Natura-DFs-2017.pdf>. Acesso em 22.nov.18.

Figura 03 - Relatório Financeiro e Despesas do Instituto Natura – 2014-2015

Fonte: Site Agenda Pública, 2017.

Se considerarmos as despesas com apoio administrativo e pessoal, que embora estejam apontadas como despesas separadas, mas também não fica claro que se tratam de despesas diferentes, portanto, podemos inferir que os dois aspectos configuram na ligação da TCH e da TCS como investimento em capital humano, conseqüentemente tem-se que elas voltam como lucros para a empresa. E também, se considerarmos que as despesas com projetos configuram como um extorno para a própria empresa Natura por meio de sua própria OSCIP, em virtude de não pagar impostos e ter todo o material do Projeto Trilhas custeado pelo MEC, conforme já evidenciamos. Desta forma, podemos inferir que as despesas financeiras em 2014, por exemplo, embora o gráfico não deixe claro quais os aspectos que a compõem, foram de R\$ 8.809,04. Fazendo um comparativo entre receitas e despesas, somente no ano de 2014 a empresa Natura, por meio do Instituto Natura, lucrou R\$1.722.253,39 (Um milhão, setecentos e vinte e dois mil, duzentos e cinquenta e três reais e trinta e nove centavos).

Figura 04 - Relatório Financeiro e Superávit⁶² do Instituto Natura-2014-2015

Fonte: Site Agenda Pública, 2017.

Conforme a análise que fizemos anteriorme (das Receitas e despesas), discordamos que o superávit da empresa, por exemplo, em 2014, seja realmente o valor exposto de R\$ 6.140,47. Uma vez que se considerarmos que mesmo nos quesitos apontados como despesas, a maior parte deles se constitui na verdade em lucro, portanto, se somarmos que as receitas trouxeram lucro de R\$1.731.062, 43 (Um milhão, setecentos e trinta e um mil e sessenta e dois reais e quarenta e três centavos) e somados com o lucro extraído das “despesas” de R\$1.722.253,39 (Um milhão, setecentos e vinte e dois mil, duzentos e cinquenta e três reais e trinta e nove centavos), somente no ano de 2014 o Instituto Natura finalizou concretamente com um saldo positivo de 3.453.315,82 (Três milhões, quatrocentos e cinquenta e três mil, trezentos e quinze reais e oitenta e dois centavos). Desta forma:

2.8 Apuração do superávit / déficit - receitas e despesas. As receitas oriundas de doações são registradas mediante a documentação hábil, quando da efetiva entrada dos recursos. Todas as demais receitas e as despesas necessárias à manutenção das suas atividades são registradas pelo regime de competência. Não há previsão para devolução das doações ao doador, adicionalmente a Administração do Instituto possui autonomia para a destinação das respectivas doações e não há projetos em que há a efetiva correlação entre a doação recebida e a despesa a ser incorrida. As despesas com doação são registradas no momento em que os respectivos gastos são incorridos ou quando há um efetivo compromisso contratual assumido de destinação de recursos para um projeto ou iniciativa. Para alguns projetos, estes compromissos são assumidos de maneira parcial, a partir das respectivas prestações de contas dos parceiros para cada fase do projeto (DEMONSTRAÇÕES FINANCEIRAS IN 2017, p. 9)⁶³.

Portanto, se considerarmos as análises feitas dos lucros obtidos pela OSCIP Instituto Natura, constataremos que o motivo da transferência de responsabilidade social do Estado

⁶² Diferença positiva entre o ativo financeiro e o passivo financeiro, conjugando-se, ainda, os saldos dos créditos adicionais e as operações de créditos a eles vinculados. Disponível:http://www9.senado.gov.br/portal/page/portal/orcamento_senado/Glossario?letra=S. Acesso em 16.nov.18.

⁶³ Idem.

para o “terceiro setor” é, conforme a avaliação de Montaño (2014) fundamentalmente político-ideológico: retirar e esvaziar a dimensão de direito universal do cidadão em relação a políticas sociais (estatais) de qualidade; criar uma cultura de auto culpa pelas mazelas que afetam a população, e de autoajuda e ajuda-mútua para seu enfrentamento; desonerar o capital de tais responsabilidades, criando, por um lado, uma imagem de transferência de responsabilidades e, por outro, criando, a partir da precarização e focalização (não universalização) da ação social estatal e do “terceiro setor”, uma nova e abundante demanda lucrativa para o setor empresarial.

Enfim, considerando que, mesmo as despesas para manter o Projeto Trilhas do Instituto Natura constituam em lucro para a empresa Natura, entendemos claramente a funcionalidade do “terceiro setor”, no sentido de que este atende à lógica do capital de desresponsabilizar o Estado, principalmente no que tange à questão da seguridade social (MONTAÑO, 2014).

Desta forma, entendemos as entrelinhas da relação público-privada no Sistema Público de Ensino, a qual resguarda princípios neoliberais, onde há uma retirada do direito dos cidadãos em ter serviço público de qualidade, como responsabilidade social do Estado; e tal responsabilidade sendo supostamente repassada para as entidades do “terceiro setor”. Mas, na verdade, o que vemos é o contrário, a iniciativa privada nada investe. O que temos é dinheiro público financiando o modelo de educação em prol do Capital.

Em suma, no bojo dessa “parceria” entre Estado e mercado, revela-se o novo trato, a questão social, agora denominado de RSE, por meio do qual, de forma “filantrópica”, as OSCIP’s cumpririam um importante papel na “garantia” da oferta dos serviços sociais e desta forma, nos postulados pelo “terceiro setor”, seria inaugurada uma “nova” forma de relação para a implementação das políticas públicas, pautada por um novo regime de colaboração, que se restringiria às esferas de governo subnacionais (Estados e Municípios) mediado pelo Mercado.

Todavia, a essência de tal regime de colaboração, além de descaracterizar o Regime de Colaboração entre União, Estados e municípios, postulado pela CF de 1988, maximiza os lucros do Capital. E nesse processo a educação também é considerada como um fator de lucro e, portanto, as políticas públicas educacionais passam a ser pautadas pela Teoria do Capital Humano, por meio da qual ações da iniciativa privada passam a ser implementadas nas redes públicas municipais de Ensino, como, por exemplo, o Projeto Trilhas, da Natura, no Município de São Miguel, conforme abordaremos.

Neste contexto, há uma mudança no papel do Estado, que se utiliza de mecanismos descentralizadores para “democratizar” as políticas públicas, como é o caso da educação, e assim oferecer uma equidade social como uma possibilidade de ampliar benefícios à totalidade das populações, sem ampliar as despesas públicas. Este preceito é claro na Empresa Natura, conforme já trabalhado em seção anterior.

Isto exclui, portanto, a possibilidade das pessoas alcançarem igualdade de condições, porém o Estado mantém a governabilidade e, desse modo, abandona o papel de executor ou prestador direto de serviços, mantendo-se, entretanto, no papel de “regulador e provedor ou promotor destes, principalmente dos serviços sociais como educação e saúde, que são essenciais para o desenvolvimento, à medida que envolvem investimentos em capital humano” (BRASIL, 1995, p. 18).

Conforme Barroso (2003), as políticas educativas trazem em si elementos de “hibridismo, contaminação e mosaico”⁶⁴, em que metrópoles se articulam diretamente no espaço internacional e que Estados-Nações rearticulam-se perante blocos supranacionais. Concordamos com Werle (2006) que precisamos nos questionar *como e para que* estabelecer um regime de colaboração entre os entes federados. Essas características observamos no “regime de colaboração” pautado pela Multinacional Brasileira Natura para condução das políticas pública educacionais por meio das ações do Instituto Natura. Em 2016,

o Instituto Natura realizou o estudo “Regime de Colaboração no Ceará: Funcionamento, causas do sucesso e alternativas de disseminação do modelo”, conduzido pelo professor Fernando Abrucio da FGV-SP. Esse estudo identificou as principais dimensões do Regime de Colaboração entre estado e municípios no Ceará, que, desde o seu início, em 2007, tem produzido melhoras significativas nos resultados educacionais de redes municipais e estaduais cearenses. Após discussões com gestores públicos e especialistas, o Instituto Natura identificou a necessidade de compreender em profundidade as melhores práticas na construção da colaboração entre estado e municípios e criou este documento para **apoiá-los na compreensão de como trocar, crescer, impactar e ser impactado, ou seja, atuar de maneira colaborativa**. Vamos aprender juntos? (REGIME DE COLABORAÇÃO, EM QUE ACREDITAMOS IN, 2017, p. 2).

Observamos, portanto que o Instituto Natura pretende, por meio da “contaminação”, tomar de empréstimos o modelo de educação do Ceará, que, por sua vez, é um modelo “híbrido” com sobreposição de diferentes lógicas, discursos e práticas na definição da ação política de entes federados com contingências socioculturais diferenciadas, e desta forma a

⁶⁴ **Contaminação**: significa tomar de empréstimo modelos, discursos ou práticas de outros sistemas educativos para legitimar propostas de mudanças, geralmente distintas do contexto social, histórico, econômico e político local; o efeito de **hibridismo**: indica sobreposição ou mestiçagem de diferentes lógicas, discursos e práticas na definição de ações políticas, e o efeito **mosaico**, implica a proliferação de iniciativas avulsas e normas para a prática dos processos de desregulação, no contexto das políticas educacionais (BARROSO, 2003, grifos nossos).

ação da entidade provoca um efeito “mosaico” implicando na proliferação de iniciativas avulsas e normas para as práticas dos processos de desregulamentação e privatização no contexto das políticas educacionais.

Para melhor entendermos como uma instância inferior, o município, conforme o exemplo referenciado pelo Instituto Natura, é “induzida” a implantar e implementar políticas advindas de instâncias superiores, como, por exemplo, do Estado do Ceará, recorremos aos estudos de Werle (2005), que caracterizou as relações entre as instâncias político-administrativas da educação a partir das ideias de ingerência e permeabilidade.

Ingerência é entendida como um conjunto de práticas político-administrativas de influência e intervenção, de penetração de umas instâncias sobre as outras. **A ingerência envolve concessões, negociações, omissões político-administrativas, revelando certa prevalência das instâncias que a produzem sobre as demais.** A **ingerência** se manifesta numa conjuntura como revelação e como condensação de relações de poder. [...] Para que haja ingerência de uma sobre as outras, é necessário que os espaços de cada uma estejam relativamente separados e delimitados, e especializadas as funções; é preciso que haja individualização entre as instâncias do Estado, que estas sejam núcleos de decisão administrativa ou com expectativas a respeito, e que as funções estejam setorializadas (WERLE, 2006, p. 30 grifos nossos).

Vejamos como ocorreria na prática a ingerência do Estado do Ceará, sob a indução do Instituto Natura no município:

O caso cearense se apoiou em vários mecanismos para garantir que os conteúdos pedagógicos fossem centrais no Programa de Alfabetização na Idade Certa (PAIC). Esses mecanismos asseguraram que as escolas e secretarias municipais estivessem preparadas para receber os materiais relacionados aos conteúdos e usá-los de maneira eficaz. Isso envolveu a criação de uma equipe na secretaria estadual responsável pelo Programa e o diálogo contínuo entre as Coordenadorias Regionais de Desenvolvimento de Educação (CREDEs) e as secretarias municipais. Também incluiu a seleção de diretores e professores com perfis adequados à implementação do Programa, seleção de professores, fornecimento de bolsas para equipes das Secretarias Municipais de Educação (SMEs), distribuição de material pedagógico, formação de professores e diretores e assessoria técnica aos municípios sobre como utilizar os materiais e conteúdos recebidos. Essas mudanças garantiram que os conteúdos pedagógicos chegassem de maneira clara e prática às escolas, e que fossem usados pelos professores nas salas de aula cotidianamente (REFIME DE COLABORAÇÃO EM QUE ACREDITAMOS, 2017, p. 6).

Esta relação entre o estado do Ceará e os municípios, remete ao aspecto de ingerência, o qual começa a se delinear quando os diferentes papéis entre as instâncias se diferenciam. Portanto, não é nenhuma novidade, conforme Werle (2006), a partir de 1960 e 1970 ocorreu uma progressiva configuração da ingerência entre instâncias, onde

Convênios, contratos, aditivos, mais que instrumentos de descentralização, revelam-se objetos de delimitação de funções das diferentes instâncias. A instância que toma

a iniciativa do convênio define competências, áreas de ação, estipula critérios, determina prazos que devem ser seguidos pela outra parte conveniente, que se subordina a tais regras para receber recursos, partilhar da divisão de verbas (WERLE, 2006, p. 31).

Ainda nessa mesma linha de raciocínio, enfatizamos que nos anos 1970 e 1980 do século XX a instância municipal mostra-se responsável pelos recursos materiais atendendo prioritariamente, mas não exclusivamente, a sua rede escolar e as séries iniciais do ensino fundamental. A instância municipal afigura-se como rápida, efetiva e sensível às questões relacionadas com conservação, ampliação e manutenção dos prédios escolares. Isso, no entanto, se modifica quanto à construção de novas unidades escolares, obtenção de recursos para a formação de pessoal e outros financiamentos, pois, para isso, precisa interagir com outras instâncias e se submeter a repasses de recursos e a termos de acordos formais (WERLER, 2006).

Observamos que esta é uma realidade dos sistemas municipais ainda presente nos dias atuais, uma vez que, por meio de recursos próprios, a esfera municipal consegue fazer pequenas alterações nas estruturas das escolas, enquanto que, para a construção de novas unidades, depende consideravelmente das verbas advindas do governo federal por meio de acordos, como foi o caso evidenciado por Martins (2012) em São Miguel do Guamá por meio do PDE/PAR, ou o ProInfância⁶⁵, que visa garantir o financiamento para a construção, ampliação e melhoria de creches e pré-escolas.

Para Werle (2006), o sistema de financiamento do ensino brasileiro dispersa recursos nos diferentes âmbitos do poder público para depois realocá-los, o que permite às diferentes instâncias propor critérios, condicionando a liberação dos recursos e instituindo, com isso, espaços de poder para si próprias. “São os espaços de poder que controlam a ação da instância municipal que fazem permeável a ingerência das instâncias federal e estadual” (p. 32).

Compreendemos que a dinâmica do Instituto Natura, OSCIP da empresa Natura que, por sua vez, integra o conglomerado de Empresários Todos pela Educação, possivelmente esteja inserida nesse contexto de instituição de espaços de poder, uma vez que muitas ações da esfera municipal são controladas pela liberação de recursos advindos do governo Federal

⁶⁵ O governo federal criou o Programa Nacional de Reestruturação e Aquisição de Equipamentos para a Rede Escolar Pública de Educação Infantil (ProInfância), por considerar que a construção de creches e escolas de educação infantil bem como a aquisição de equipamentos para a rede física escolar desse nível educacional são indispensáveis à melhoria da qualidade da educação. O programa foi instituído pela Resolução nº 6, de 24 de abril de 2007, e é parte das ações do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) do Ministério da Educação. Seu principal objetivo é prestar assistência financeira, em caráter suplementar, ao Distrito Federal e aos municípios que efetuaram o Termo de Adesão ao Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação e elaboraram o Plano de Ações Articuladas (PAR). Os recursos destinam-se à construção e aquisição de equipamentos e mobiliário para creches e pré-escolas públicas da educação infantil (BRASIL, 2012).

por meio do conjunto de material que compõe o Trilha, que, como já abordamos, é produzido pelo MEC, estando, dessa forma, o município permeável à ingerência da instância federal.

Considerando que levantamos em nossa pesquisa a inexistência de contrato de adesão ao Projeto Trilhas no Município de São Miguel do Guamá, inferimos que pode ser justificado pelo fato de que ingerência e permeabilidade estão intimamente interligadas nas relações entre as instâncias de governo, pois, segundo Werle (2006, p. 32), a permeabilidade:

[...] é uma condição de participação na partilha de recursos e de poder. A divisão de recursos e responsabilidades entre as diferentes instâncias do poder público parece ter concorrido para atrelar mais umas às outras, e definir permeabilidade e ingerências mútuas, impossível de serem extintas no espaço de lutas político-administrativas no campo da educação.

No contexto do processo de implantação e implementação do Projeto Trilhas na Rede Municipal de Educação de São Miguel do Guamá, entendemos a partir desses conceitos que nas relações entre as instâncias de governo há uma sobreposição de uma esfera em relação à outra. Dessa forma, a ingerência

Tem um sentido, uma direção, seguindo da instância federal para a estadual ou para a municipal. A ingerência envolve certa prevalência das instâncias mais altas que encobrem, sob a forma de delegação, descentralização ou auxílio, uma relação que implica certa passividade e adesão das demais (WERLE, 2006, p. 23).

Portanto, a Rede Municipal de Ensino adere ao Projeto Trilhas, pelo fato que no contexto nacional da condução das políticas educacionais o Governo Federal em parceria com a esfera privada se sobrepõe ao município de São Miguel do Guamá. Isso ocorre porque, para que uma instância se sobreponha à outra, é preciso que haja todo um aparato político administrativo de uma das instâncias. Assim, essa relação se configura na permeabilidade, que para Werle (2006, p. 32) é

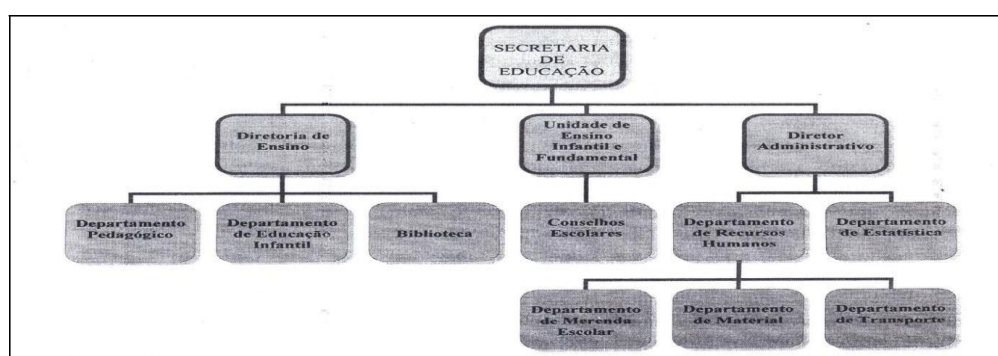
[...] uma característica concomitante e conseqüente à ingerência e consiste em um conjunto de assentimentos e práticas político-administrativas que permitem e favorecem a penetração das intenções e práticas de umas instituições sobre as outras. A permeabilidade envolve também concessões, negociações, falta de posicionamento crítico e omissões político-administrativas, revelando uma certa subordinação e dependência da instância que a pratica, caracterizada como permeável diante das demais.

Portanto, de acordo com essa autora, é pela permeabilidade que as equipes da instância municipal aderem a programas de outras e as incorpora a seus planos de ação, criam cargos e um espaço estrutural na secretaria municipal de educação para viabilizar tais programações.

Conforme Martins (2012), com a implantação do PAR, a Secretaria de Educação criou novos setores como, por exemplo, coordenação de etapas, coordenação de programas e projetos, coordenação de modalidades e coordenação de áreas. Tais mudanças podem ser visualizadas nos organogramas apresentados a seguir.

De acordo com a Lei Municipal nº 163/2009 que institui o Plano Municipal de Educação (2009-2019) a estruturada funcional da Secretaria Municipal de Educação dividia-se de acordo com o organograma abaixo:

Figura 05 - Organograma da Semed/SMG - 2011

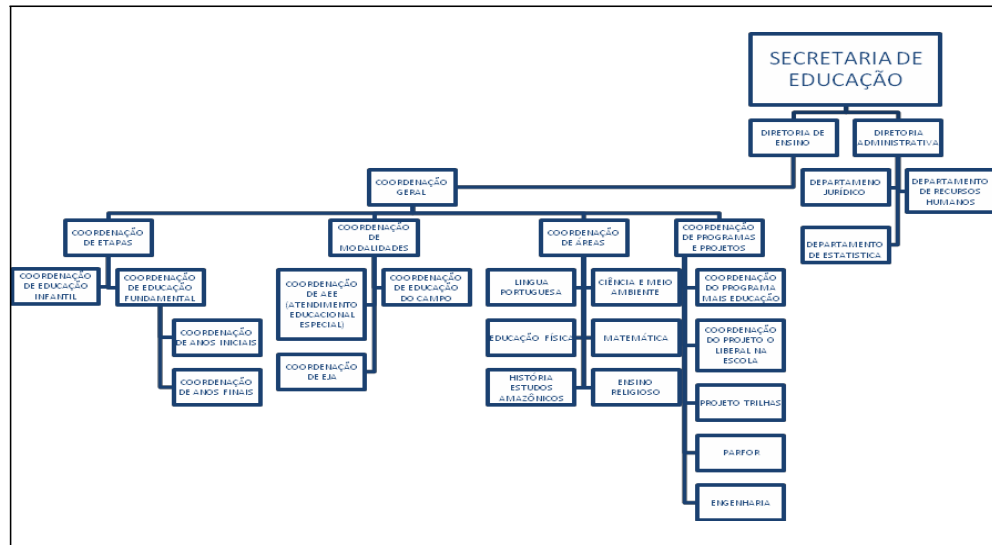


Fonte: SEMED/SMG, 2011.

A partir do organograma observamos que a estrutura funcional da SEMED era dividida em departamentos menores com suas respectivas responsabilidades, tais como: diretoria de ensino, unidade de ensino infantil e fundamental, diretor administrativo, departamento pedagógico, departamento de educação infantil, biblioteca, conselhos escolares, departamento de recursos humanos, departamento de estatística, departamento de merenda escolar, departamento de material, departamento de transportes.

No entanto, conforme Martins (2012), houve mudanças para atender às demandas provenientes do PAR e em 2012 a SEMED se estrutura da seguinte forma:

Figura 06 - Organograma da Semed/SMG - 2012



Fonte: Arquivo Pessoal, 2011.

Observamos que mediante a mudança de estrutura organizacional da SEMED/SMG, revelam-se as características de ingerência do Governo Federal sobre o governo Municipal, que por sua vez deixa-se permear quando se reestrutura para receber os programas advindos do PDE/PAR. Analisamos, a partir de Werle (2006), que numa perspectiva histórica, as ideias de ingerência e permeabilidade identificadas nos relacionamentos entre as esferas e governo demonstram relações de afastamento de uma colaboração positiva, contínua, articuladora e responsável, não fragmentária entre os entes federados. Portanto, o que vemos neste contexto da relação do Município com o governo Federal, via PDE/PAR é uma subordinação, configurando em perda de autonomia para a instância inferior (MARTINS, 2012).

Partindo da análise de Oliveira e Santana (2010), compreendemos que não há regulamentação nacional de critérios para regime de colaboração, mas, não significa dizer que não há tentativas de práticas que se voltem para colaboração, pois, ações nessa direção têm sido combináveis entre estados e municípios. Não existe uma forma única, mas existem práticas, formas de mediação que estados e municípios têm combinado para desenvolver ações locais. A União criou a sua forma de “colaboração” que pode não ser a melhor, pode ser direcionadora, até impositiva. Contudo, não podemos nos esquivar de mencionar que a União criou uma forma de “colaboração” com os municípios, isto é, criou o PDE (MARTINS, 2012). Porém, tal colaboração é pautada em princípios empresariais, uma vez que pontuamos novamente que o PDE foi elaborado em articulação do MEC com o Todos pela Educação.

Não existe regime de colaboração regulamentado, conforme já mencionamos, isso tem sido um reclame da sociedade brasileira, manifestado por meio de documentos. A Conferência Nacional de Educação (CONAE 2010) proclamou que definissem as bases, os métodos do regime de colaboração. Contudo, ainda não foi regulamentado. Desta forma, compreendemos que a definição de critérios para que o regime de colaboração aconteça exige a configuração de um novo pacto federativo.

Nesse contexto de indefinição da regulamentação para relação de colaboração entre as esferas de governo, o Instituto Natura afirmou que “acredita” no “regime de colaboração” como “política pública sem perder o foco na aprendizagem do aluno”. E anuncia que esse entendimento se ancora em 6 (seis) aspectos, quais sejam:

Conteúdo pedagógico: Currículo, foco no conteúdo de aprendizagem, material didático, formação de professores, coordenadores e diretores escolares. **Governança estruturada:** Divisão de responsabilidades, papéis e rituais do processo da colaboração, incluindo as frequências de reuniões, uso das ferramentas de monitoramento das ações do projeto de regime de colaboração. **Monitoramento e avaliação:** Mecanismos que permitam a medição de resultados alcançados por cada escola, rede e município, reforçando a importância dos objetivos comuns do trabalho em colaboração. **Competição e colaboração:** Mecanismos que estimulem, ao mesmo tempo, a competição e o trabalho colaborativo, apoiando as escolas e os municípios a melhorarem seus resultados através da ajuda de seus pares (ex: Prêmio Escola Nota 10 e redistribuição de cota-parte do ICMS). **Cultura de gestão:** Busca pela melhoria constante das gestões municipais, estaduais e escolares, apoiando-se em metas claras, avanços incrementais e melhoria contínua, por meio de planejamento, para alcançar os resultados desejados. **Comunicação e engajamento:** Comunicar os resultados obtidos, e dar transparência sobre o processo e colaboração aos entes federados participantes e à população em geral, incluindo canais institucionalizados de comunicação entre escolas, gestores e secretarias, e reconhecer os atores-chave e os méritos obtidos (REGIME DE COLABORAÇÃO EM QUE ACREDITAMOS, 2017, p. 03, grifos nossos).

Em nossa análise os aspectos apontados pelo Instituto Natura além de ancorar o regime de colaboração concebido pela entidade, também revelam aspectos intrinsecamente correlacionados à Responsabilidade Social Empresarial (RSE) e Trabalho Voluntariado, a Teoria do Capital Humano (TCH) e a Teoria do Capital Social (TCS).

Observamos, primeiramente, que os aspectos que o Instituto Natura apresenta como base de sustentação para o regime de colaboração em que “acredita” se aproximam dos postulados da nova forma do trato à questão social, especialmente no que diz respeito à educação. Portanto, a entidade expressa que a oferta de um serviço público não é entendida como exclusivos da responsabilidade estatal, devendo ser “compartilhada” com outras instâncias da sociedade civil, como, por exemplo, os empresários. Isto estabeleceria uma “colaboração” entre Estado e mercado, e assim a oferta de um serviço público ganha a feição

de Responsabilidade Social Empresarial, conseqüentemente, a ideia de trabalho voluntariado tende a ser transferida para a esfera pública.

Dito isto, chamamos atenção para o fato de que o Instituto Natura não inaugura a simbiose entre esfera pública e esfera privada na educação, uma vez que, conforme apontam Silva e Souza (2009), na história da educação brasileira defensores do desenvolvimento econômico buscaram na educação escolar uma aliada para satisfação de seus interesses. Portanto, os aspectos “Conteúdo pedagógico”, “Governança estruturada”, “Monitoramento e avaliação”; “Competição e colaboração”; “Competição e colaboração”; “Cultura de gestão”, “Comunicação e engajamento” (REGIME DE COLABORAÇÃO EM QUE ACREDITAMOS, 2017), remetem à ênfase na escola provedora de competência técnica do trabalhador para a produção de riqueza do país (SOUZA E VIEIRA, 2009). Portanto, uma Rede de Ensino que é permeada por projetos com tal orientação para desenvolvimento dos processos educativos nas escolas, conseqüentemente está pautada na Responsabilidade Social Empresarial (RSE), que desenvolve suas ações por meio do trabalho voluntariado no seio da Teoria do Capital Humano e do Capital Social.

3.2 RESPONSABILIDADE SOCIAL EMPRESARIAL, TEORIA DO CAPITAL HUMANO (TCH) E TEORIA DO CAPITAL SOCIAL (TCS)

Conforme Souza (2008), ocorre que nos últimos anos um tipo particular de trabalho voluntário tem sido estimulado e desenvolvido na educação escolar. Trata-se do trabalho voluntário ligado ao que se convencionou chamar “Responsabilidade Social da Empresa”,

que são ações sociais desenvolvidas por força de uma iniciativa empresarial, nas quais, em geral, se mobiliza o trabalho voluntário dos funcionários dessas corporações, ou até mesmo da comunidade em geral, com ou sem aporte financeiro direto da empresa envolvida (SOUZA, 2008, p. 4).

É no contexto dessa Responsabilidade Social Empresarial envolvendo o trabalho voluntário que o nosso objeto de estudo, o Projeto Trilhas, do Instituto Natura, está inserido, embora reconheçamos a existência de outras tantas e distintas formas de organização do trabalho voluntário ligado à empresa, como as cooperativas de trabalhadores, fábricas recuperadas e administradas por trabalhadores, etc. (SOUZA, 2008).

No caso da educação brasileira, Souza (2008) apontou que a iniciativa de mobilização de trabalho voluntário de mais expressão é o projeto “Amigos da Escola”, promovido pela maior rede privada de televisão do país, a Rede Globo.

Conforme Souza (2008) o trabalho voluntário tem assumido uma forma diferente das que havia até então, sendo também foco de maior atenção e incentivo tanto por parte dos governos, quanto de empresas públicas e privadas, dos meios de comunicação de massa e, como consequência, das pessoas individualmente. O trabalho voluntário que antes estava ligado majoritariamente à caridade cristã, atualmente apresenta-se em grande parte laicizado, quando vinculado a iniciativas empresariais e como manifestação de ação cidadã.

A nova feição do trabalho voluntário é expressão da reestruturação do modo de produção capitalista na fase atual de “acumulação flexível” (HARVEY, 1992), onde o Estado retrai sua atuação enquanto produtor propriamente dito, desfazendo-se de inúmeras empresas públicas, para abrir novas demandas ao setor privado. Há também um encolhimento de sua atuação em áreas sociais, como é o caso da educação, cujo atendimento na modalidade pública havia sido atribuído ao poder público, sobretudo a partir do desenvolvimento, mesmo que precário e diversos em cada país, do estado de Bem-Estar, desmitificado por Lessa (2013) ao afirmar que se trata de um mito e que na realidade é instrumento de crescimento econômico para o capital, anula a classe e promove maior desigualdade.

Nesse contexto, o aumento da eliminação progressiva de postos de trabalho na sociedade capitalista tem produzido um cenário de desemprego estrutural que se traduz em um imenso exército de trabalhadores sobrantes. Portanto, o modo de produção capitalista gera acumulação da riqueza na mesma medida em que gera acumulação da pobreza, da miséria, da desigualdade social. Isto põe em risco a sobrevivência do modelo capitalista de organização da sociedade. Sendo assim, para assegurar sua manutenção, faz-se necessário criar mecanismos, pois a acumulação de riqueza num polo é ao mesmo tempo acumulação de miséria, de trabalho atormentado, de escravatura, ignorância, brutalização e degradação moral, no polo oposto, constituído pela classe cujo produto vira capital (MARX, 1996, p. 749).

Na vigência de relações capitalista, cujo valor fundamental é a acumulação, o poder público canaliza seus recursos para garantir a produção e a reprodução da acumulação privada. Passa-se assim a ocorrer uma inversão: a esfera pública reduz ao mínimo suas responsabilidades sociais, as quais são repassadas, ou pelo menos compartilhadas com a esfera privada individual. Portanto, se estabelece o jargão recorrente e incorporado ao senso

comum de que “o poder público não pode dar conta de todos os problemas sociais e, portanto, cada pessoa tem que fazer a sua parte” (SOUZA, 2008).

Neste cenário a educação é alvo desse novo trabalho voluntário, ao que parece, a de maior expressão. E é impossível realizar um estudo sobre educação sem levar em consideração suas vinculações com o modo de produção vigente, e, conseqüentemente, com o pensamento hegemônico e seu respectivo modelo de Estado e de políticas públicas. Portanto, no modelo atual do capitalismo ocorre a transferência de responsabilidades da esfera pública para a esfera privada, ou seja, cada indivíduo é convocado à ação e convencido de que é responsável pela solução de problemas que antes deveria ser de responsabilidade do poder público.

No entanto, a preocupação dos indivíduos que atendem a essa convocação e se transformam em voluntários, é muito mais resolver a sua situação de desconforto em relação à fragilidade de sua existência, do que o envolvimento com a coletividade. Isso em função de que há uma sensação permanente de insegurança para a população em geral, precisamente por haver a percepção de que a tensão social pode fugir dos limites do suportável e atingir o espaço privado familiar ou individual. Assim, passam a ocorrer apelos crescentes aos indivíduos para participar de ações voluntárias com o objetivo de remediar problemas sociais (RIBEIRO, 2002).

Nesse contexto, ser um voluntário da educação, um Consultor Natura ou comprar um produto do Crer para Ver, por exemplo, não significa estar preocupado permanentemente com as políticas educacionais de seu município ou país. Da mesma forma, participar como voluntário do mutirão para combater o *Aedes Aegypti* (o mosquito transmissor da dengue) em meio a uma epidemia, não significa estar permanentemente preocupado e envolvido com as políticas de saneamento básico e de saúde pública de sua comunidade ou de seu país. Nesse último caso, a motivação passa pelo medo do mosquito invadir a sua própria casa e infectar os seus familiares. É a criatividade deslocada para uma causa comum (RIBEIRO, 2002, p. 47).

Destarte, assim como o poder público tem priorizado o desenvolvimento de um conjunto de políticas de amparo à população de “baixa renda” ou “em condição de risco social”, com o objetivo pouco ambicioso de “redução da pobreza”, como no caso do Bolsa Família, da mesma vez, as empresas, também determinadas pelas forças internas do capitalismo, viram-se obrigadas a reorganizarem-se nesse momento histórico para o auxílio no atendimento, pelo menos paliativo, desses grupos sociais que compõem os extratos mais pobres da população.

Esse auxílio paliativo, feito pelas empresas, se faz por meio da mobilização do trabalho voluntário de seus funcionários e às vezes da inversão de algum aporte financeiro, a favor das necessidades e causas desses grupos sociais sobranes: a chamada Responsabilidade Social da Empresa (SOUZA, 2008). Portanto, as empresas que são necessariamente movidas pelo interesse da acumulação, mas não necessariamente por objetivos sociais, descobriram ou construíram formas de converter essas ações de “Responsabilidade Social” em aumento de seus lucros, como é o caso da Empresa Natura que por meio da venda de cosméticos da Linha de Produtos congrega trabalho voluntariado e investimento em políticas educacionais.

Mediante essa concepção, o Instituto Natura, organização civil que cuida dos projetos voltados para a educação, anuncia em seu site como uma de suas iniciativas:

Buscamos o fortalecimento de pessoas e organizações que fazem parte da área educacional: professores, em especial os educadores alfabetizadores, comunidade escolar, gestores públicos e Consultoras de Beleza Natura. Todos em prol de uma educação de qualidade (INSTITUTO NATURA, 2018)⁶⁶.

Neste contexto de maximização dos lucros a empresa Natura pratica a RSE por meio do Instituto Natura, congregando a todos (consultores, professores, gestores e comunidade em geral) a investirem também seus esforços em prol da qualidade da educação. Tal estratégia não é nova e remete à concepção de desenvolvimento econômico para a qual a educação tem papel fundamental.

Nos anos 1950, com a tentativa de modernização da economia por meio da industrialização, é exigida maior qualificação dos trabalhadores, portanto, maiores e melhores quesitos educacionais. Surge, então, a relação entre formação e emprego para determinar as políticas educativas. O pensamento econômico passou a exercer influência sobre a educação formal, que atribuía status de investimento seguro, o que mais tarde seria conhecido como Teoria do Capital Humano. Dentro dessa concepção a Educação foi considerada como um elevador social (OLIVEIRA, 2003). Em outros termos, a educação passou a ser fator de garantia de empregabilidade⁶⁷ e desenvolvimento. É neste contexto que as Implicações da TCH e da TCS na definição do Papel do Estado para a Condução das Políticas Públicas Educacionais se destacam.

⁶⁶ Disponível em Institutonatura.org.br/iniciativa/. Acesso em 15.nov.18

⁶⁷ Trata-se de uma expressão usada de forma recorrente no meio empresarial que designa o perfil que o trabalhador deve buscar para adequar-se ao padrão que o “mercado” exige em cada momento histórico para estar apto a um emprego (SOUZA, 2008, p.8). Oportunamente essa expressão será melhor explicitada.

Após a Segunda Guerra Mundial e em um contexto de Guerra Fria, os economistas despertaram um grande interesse pelas causas do crescimento econômico. Neste contexto, considerando-se importante a criação de um modelo de produção para impulsionar o desenvolvimento econômico, foram formuladas diferentes teorias referentes ao crescimento econômico, dentre estas se destaca o pensamento de Schultz (1971) de que o homem pode ser considerado um capital, que estaria relacionado a uma produtividade econômica mais elevada. Dessa forma, as pessoas com mais instrução, educação e experiência poderiam produzir mais bens e consumo

Embora a educação seja, em certa medida, uma atividade de consumo que oferece satisfações às pessoas no momento em que obtém um tipo de educação, é predominantemente uma atividade de investimento realizado para fim de aquisição de capacitações que oferece satisfações futuras ou que incrementa rendimentos futuros da pessoa como um agente produtivo (...). A principal hipótese que está subjacente a este tratamento da educação é a de que alguns aumentos importantes na renda nacional são uma consequência de adições a esta forma de capital (SCHULTZ, 1971, p.79).

Conforme Frigotto (2010), a Teoria do Capital Humano é apenas uma das especificações das teorias de desenvolvimento que cresce amplamente nos anos após a Segunda Guerra Mundial. O mesmo tem ocorrência no âmbito mais específico das teorias educacionais, bem como no campo da administração e controle. A questão das relações trabalho-capital, administração do processo de trabalho, surge com novas abordagens. Trata-se de uma resposta necessária, de um lado a crescente mecanização, automação, com a ampliação de inversões do capital em grandes unidades de produção; e de outro lado, e em decorrência disso, pelas mutações que sofre o processo de trabalho.

À medida que o trabalho foi considerado um dos múltiplos fatores da produção (em conjunto com o acúmulo de capital e avanço em tecnologia), a educação passou a ser vista como um investimento para incrementar a produtividade dos trabalhadores.

A concepção econômica de educação veiculada pelo capital humano não é uma “invenção da mente humana”, mas um produto histórico determinado, decorrente da evolução das relações sociais de produção capitalista. Com base nessa concepção econômica de educação o Estado é um conjunto de instituições políticas responsáveis pelo governo das sociedades; pelo marco regulatório, por uma defesa comum e por serviços sociais com o fim de contribuir para o funcionamento efetivo das redes institucionais econômicas e sociais.

Desse modo, para Shultz (1971) e Carnoy (2006), o Estado deveria se responsabilizar pela educação por três motivos: 1) o argumento econômico: os indivíduos não têm como

investir na sua escolarização; 2) externalidades: a mão de obra escolarizada aumenta a produtividade dos trabalhadores não escolarizados e; 3) socialização dos estudantes: visa torná-los “bons cidadãos”. Acreditamos na construção de um mundo melhor a partir da educação e no papel central que ela deve ocupar no desenvolvimento de uma sociedade mais coesa e menos desigual.

Neste contexto, segundo Frigotto (2010), é relevante discutir o surgimento histórico e a função da Teoria do Capital Humano no interior das novas determinações que o movimento do capital monopolista impõe ao Estado como articulador do Capital e como capitalista particular. No seio da TCH a educação se caracteriza como uma grande indústria. Porém, a escolarização não é um processo de produção típico, pois o ensino e a aprendizagem dependem muito das interações sociais. A relação família/escola é fundamental para o êxito do processo escolar. A vida familiar (capital cultural) é importante para o início da escolarização dos estudantes. A família e o professor são considerados determinantes no desempenho escolar.

Compreendendo, então, que o modo de produção capitalista subjaz às relações sociais onde se efetiva a prática educativa, inferimos que os pressupostos postulados pela TCH fundamentam a organização da educação brasileira no que tange aos seus aspectos legais e de configuração técnica organizativa das redes de ensino, seja federal, estadual ou municipal, conforme podemos visualizar no “título II Dos Princípios e Fins da Educação Nacional” da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96.

Estes princípios também estão mencionados nas 28 diretrizes do Decreto n.6.094 de 24 de abril de 2007 que dispõem sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, o qual embasa projetos de parcerias público-privadas, a exemplo do Trilhas/Natura, como veremos mais adiante. Para tanto, fazemos alusão ao delineamento da teoria do capital humano no âmbito educacional.

No que tange à operacionalização da Teoria do Capital Humano no Âmbito Educacional e pedagógico, conforme Frigotto (2010, p. 139), a Teoria do Capital Humano vai ligar-se a toda a perspectiva tecnicista que se encontra em pleno desenvolvimento na década de 1950.

Neste aspecto há um duplo reforço. A visão do capital humano vai reforçar toda a perspectiva de necessidade de redimir o sistema educacional de sua ineficiência e, por sua vez, a perspectiva tecnicista oferece a metodologia ou a tecnologia adequada para construir o processo educacional como um investimento – a educação geradora de um novo tipo de capital –, “o capital humano”. A educação, para essa visão, se reduz a um fator de produção.

Concordamos com Frigotto (2010) que é sob esse duplo aspecto que a TCH vai esconder, sob a aparência de elaboração técnica, sua principal função – ideológica e política. “Tecnificar a educação” foi visto, e é ainda nos dias atuais, como um remédio para tirar o sistema educacional da sua inoperância e ineficiência. Desta forma, a solução para todos os males foi e, é conceber o sistema educacional como uma empresa e aplica-lhes as técnicas e a máquinas que produzem ótimos resultados no desempenho industrial.

Neste cenário a educação tem estreita relação com projeto desenvolvimentista e é considerada como um capital, logo, uma mercadoria, um produto que precisa de investimentos para melhorar a qualidade do produto que ela fornece, ou seja, nesta linha de raciocínio, o trabalhador, ou melhor, a força de trabalho.

Frigotto (2010) afirmou que a questão das desigualdades sociais, dos antagonismos de classes, o conflito capital-trabalho seriam superados, por um processo meritocrático. Mascara-se o caráter orgânico da acumulação, concentração, centralização do capital e a própria luta de classes, na medida em que se nivela, sob a categoria de capital, a capacidade de trabalho dos indivíduos “potenciada” com educação e treinamento, ao capital físico, ou seja, a força de trabalho se apresenta como uma mercadoria – um capital no mesmo valor que o capital físico.

Neste sentido nos reportamos a Pires (2005) quando afirmou que

[...] uma vez mercadoria, a educação é ofertada e demandada. Assim, a economia de educação põe-se a explicar o processo de formação entre duas variáveis no “mercado Educacional”. Excesso de oferta provoca queda no preço, o lucro cai, menos firmas oferecerão o produto, o preço volta a subir, normalizando-se. E vice-versa (p. 62).

No “mercado educacional” é colocado o sistema educacional, em cujo interior ganha relevo o planejamento educacional, praticado pelo governo (enquanto administração pública), que vai, então, administrar a demanda social por educação. Por sua vez, o governo desenvolve mecanismos de avaliação dos potenciais demandantes das várias faixas do sistema educacional, com base em elementos demográficos e do mercado de trabalho, planejando e viabilizando a oferta de oportunidades educacionais a longo prazo.

Reportamos a Frigotto (2010), o qual demarca historicamente que, especialmente após 1960, em todos os países latino-americanos surgem órgãos de planejamento no âmbito econômico, social e educacional. O planejamento, antes visto como uma coerção estatal – restrição de liberdades individuais, instrumento de países comunistas –, passa a ser incorporado como um instrumento do Estado “democrático”, interessado em facilitar os

mecanismos responsáveis pelo desenvolvimento, legitimando, dessa forma, o intervencionismo.

Neste sentido corroboramos com Frigotto (2010) que se trata de um planejamento cujo escopo não é o interesse público, mas o instrumento de racionalização dos investimentos do capital privado, um mecanismo para salvaguardar os interesses do capital no seu conjunto. A Teoria do Capital Humano é produzida dentro do contexto das teses desenvolvimentistas, como estratégia de recomposição do imperialismo, assumindo, assim, duplo aspecto:

No âmbito das relações imperialistas internacionais, vai sustentar a concepção linear de desenvolvimento, sedimentando a ideia de que o desenvolvimento ocorre dentro de um *continuum* – do subdesenvolvido a em desenvolvimento e, finalmente ao desenvolvido. A homogeneização pelo alto seria uma questão de tempo e de um esforço de modernização dos países subdesenvolvidos. Sob esse aspecto obnubila-se o caráter despótico das relações imperialistas, e o verdadeiro movimento do grande capital internacional na sua lógica da acumulação e centralização (FRIGOTTO 2010, p. 147, grifos do autor).

Esta concepção é transportada do âmbito das relações internacionais para o interior dos países subdesenvolvidos, favorecendo os interesses dos grupos econômicos associados ao capital internacional. Trata-se de um mesmo movimento que serve a um mesmo propósito, deslocado para uma esfera “nacional”. O caso do Brasil é um exemplo fecundo dessa dinâmica. Para Frigotto (2010, p. 148):

É exatamente na fase mais aguda da internacionalização da economia brasileira, quando se radicaliza um modelo de desenvolvimento amplamente concentrador associado de forma exacerbada ao movimento do capital internacional, que a tese do capital humano passa a ser utilizada de forma insistente. A utilização da teoria, aqui também assume dupla dimensão. A educação passa a ser evocada com instrumento de modernização – o fator preponderante, para a diminuição das “disparidades” regionais. O equilíbrio, entre regiões – subdesenvolvidas, não desenvolvidas e desenvolvidas – se daria mediante a modernização dos fatores de produção, especialmente da qualificação da mão de obra.

Ao que se refere à questão das desigualdades sociais, concordamos com Frigotto (2010) que a Teoria do Capital Humano permite aos formuladores e executores do modelo concentrador de desenvolvimento justificar o processo de concentração do capital mediante o desenvolvimento da crença de que há dupla forma de ser “proprietário”: proprietário dos meios e instrumentos de produção ou proprietário do “capital humano”.

Reiteramos com Frigotto (2010) que a divulgação dessa crença sai do interior do próprio aparelho estatal, guardião e gestor maior desse processo. É neste sentido que é comum encontrar nos planos de governo, no âmbito econômico ou nas justificativas ministeriais deste

âmbito, após a segunda metade da década de 1960, defesa enfática da “democratização” educacional como forma de distribuição de renda.

Esta lógica de ver na educação uma alternativa para as demandas do capital, ainda é vivenciada nas políticas de planejamento no Brasil. Neste sentido, o planejamento educacional é considerado uma parte do planejamento econômico. Tanto é que Saviani (2007, 2009) e Gadotti (2008), em suas análises sobre o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), afirmaram que o plano compõe uma das ações do programa de Aceleração do Crescimento (PAC) do Governo Lula (2006-2010) e é ampliado pelo Governo Dilma (2011-2014).

No contexto desta teoria que postula uma economia da educação, a questão do financiamento, conforme Pires (2005) torna clara a divisão entre os economistas intervencionistas (que apoiam a participação do governo nos rumos da atividade econômica) e os não intervencionistas (que se opõem ao avanço do papel do governo na economia). Tal falta de consenso se dá pela avaliação de quem se beneficia com a educação: se individual ou coletivo.

No primeiro, o custo deve ser bancado pelo próprio indivíduo, se o lucro é para toda a sociedade, é considerado justo que parte da educação ocorra por parte do dinheiro público. É o que vem ocorrendo com os investimentos do dinheiro dos cofres públicos nas universidades privadas, por meio de programas como o FIES⁶⁸, por meio do qual o aluno recebe um empréstimo do governo, mas ao final do curso, quando ingressar no mercado deverá devolver aos cofres públicos. E acontece também por meio do Projeto Trilhas do Instituto Natura. A este respeito Peroni (2010) afirmou que é dinheiro público investido no setor privado. A nosso ver, recurso que poderia ser usado para melhorar a qualidade da educação nas universidades públicas.

Nesta lógica, a educação superior é considerada como benefício individual. E a educação básica como benefício coletivo, por isso deve combinar a utilização de recursos privados com recursos públicos. É o que vem acontecendo no que tange a coalizão entre o PNAIC⁶⁹, programa pensado e implementado pelo Ministério da Educação (MEC) e o

⁶⁸ “FIES- PROUNI”, que pretende facilitar o acesso ao crédito educativo e estender o prazo de ressarcimento, além de permitir o parcelamento de débitos fiscais e previdenciários às instituições que aderirem ao Programa Universidade para Todos (PROUNI) (SAVIANI, 2009, p.10).

⁶⁹ PNAIC- Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa é um compromisso formal assumido pelos governos federal, do Distrito Federal, dos estados e municípios de assegurar que todas as crianças estejam alfabetizadas até os oito anos de idade, ao final do 3º ano do ensino fundamental. Disponível em <http://pacto.mec.gov.br/o-pacto>. Acesso em 06/12/15.

Trilhas⁷⁰, Projeto de iniciativa do Instituto Natura. Conforme descrito no Portal do Instituto Natura (2015):

O Projeto TRILHAS e o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), do governo federal, compartilham as mesmas metas e têm os seguintes objetivos e maneiras de atuação em comum: eixo de trabalho voltado para a formação continuada, presencial e à distância, com foco na alfabetização; distribuição de materiais de apoio articulados ao Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE) e complementação de jogos pedagógicos; atuação em regime de colaboração com governos federal, estadual e municipal; uso de portais virtuais como apoio para o desenvolvimento das ações.

Neste sentido, indagamos: estamos diante da dinâmica de mais mercado e menos governo? Ou mais governo e menos mercado na educação? É dinheiro público sendo investido em projetos de educação pensados pela na iniciativa privada – uma vez que as Secretarias Estaduais e Municipais de Educação fazem parceria com a iniciativa privada e, dessa forma, aderem aos projetos empresariais, onde técnicos e professores que atuam nesses programas na escola são pagos com dinheiro dos cofres públicos. Levantamos que o Governo do Estado do Pará celebrou parcerias com entidades privadas para atuar na educação do Estado⁷¹.

Parcerias – Para que o Pará concretize as metas do Pacto, o governo do Estado propõe um esforço integrado entre todos os setores e níveis de governo, sociedade civil, fundações, organizações não governamentais (ONGs), iniciativa privada e organismos internacionais. [...]. **Durante a cerimônia, prefeitos e representantes de empresas, institutos, organismos internacionais, classe artística e outros segmentos sociais assinaram o pacto.** O superintendente do Unibanco [...] destacou a participação da instituição no Programa Jovem do Futuro, e afirmou que o Unibanco é parceiro do Estado na melhoria da qualidade da educação. [...] **O diretor presidente do Instituto Natura também firmou a parceria e disse que os cerca de 60 mil revendedores da Natura no Estado também serão mobilizadores do Pacto.** A diretora no Brasil do Instituto Synergos, [...] destacou que o conjunto de forças vai qualificar as ações do Pacto. “O Pacto não é um conjunto de boas intenções, mas sim de compromissos, com metas estabelecidas e definidas. O que se pretende é juntar todas essas forças, para que o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica cresça, em cinco anos, 30%. Os recursos básicos estão garantidos pelos governos estadual e federal, e será a união de forças da sociedade que dará força às ações deste grande mutirão”, [...] (DIÁRIO OFICIAL DO ESTADO DO PARÁ, 2012, grifos nossos)⁷².

⁷⁰ TRILHAS-É um conjunto de materiais elaborados para instrumentalizar e apoiar o trabalho docente no campo da leitura, escrita e oralidade, com o objetivo de inserir as crianças do primeiro ano do Ensino Fundamental em um universo letrado. São cadernos de orientação do professor, jogos educativos, cartelas para atividades, além de títulos literários. O TRILHAS de Leitura teve início em 2009, mas foi em 2011 que ganhou notoriedade ao ser reconhecido pelo Ministério da Educação (MEC) como um projeto educativo eficaz para ser implementado no ano de 2012 como política pública, junto às metodologias e projetos de alfabetização já desenvolvidos nas escolas públicas. Disponível em <http://www.portaltrilhas.org.br/sobre-trilhas.html>. Acesso em 06/12/15.

⁷¹A respeito das parcerias público-privadas na educação no âmbito do Estado do Pará, via SEDUC, acessar <http://www.seduc.pa.gov.br/site/seduc>.

⁷² Disponível em: <http://www.ioepa.com.br/2012/noticias.aspx?id=815>. Acesso em 07. Dez. 2016

Conforme observamos na notícia, prefeitos e representantes de empresas, institutos, organismos internacionais, classe artística e outros segmentos sociais assinaram o Pacto pela Educação do Estado do Pará. Destacamos a presença do Unibanco, Institutos Synergos e Instituto Natura nessa pactuação direcionada a todos os municípios do Estado do Pará para a elevação dos índices educacionais, onde a presença empresarial, especialmente do Instituto Natura, parece de fundamental importância. Analisamos que, a partir de então, tanto as redes estaduais quanto as municipais de ensino ficaram permeadas da ingerência de programas e projetos em parceria da iniciativa privada com a esfera pública, norteada por encaminhamentos claros de Responsabilidade Social Empresarial, como, por exemplo, além da participação da classe artística e de outros seguimentos sociais, a mobilização dos 60 mil revendedores da Natura.

Reportamo-nos a Pires (2005) para enfatizar que a economia da educação, no que tange à intervenção do Estado, recorre à teoria da escolha pública, a partir da qual a educação passou a ser vista como um bem público ou semipúblico, ou seja, uma mercadoria cujas características impedem que possa ser adequadamente oferecida pelo mercado, mesmo em condições teóricas de concorrência perfeita. O Estado é convocado para dar as contingências do valor máximo que será atribuído a esse produto de forma que o bem-estar seja maximizado.

Na teoria da escolha pública, a educação é considerada um bem que não é possível dizer quem e em quais proporções são os beneficiários, por isso a economia da educação demanda a responsabilidade de arcar com esse produto ao Estado, uma vez que pode trazer benefício individual e coletivo. O mercado nunca está disposto a incertezas ou perdas. Nesse âmbito o governo entra quando o mercado falha, o governo deve agir produzindo, controlando.

Nessa tese do capital, conforme Pires (2005, p. 68), haveria uma junção dos mecanismos de mercado com a democracia representativa para definir o que seja a “boa sociedade”.

No mercado o indivíduo é livre e desimpedido para tomar decisões de acordo com suas vontades, respeitando as regras do mercado. O mercado é considerado como a “mão invisível” e o governo a mão visível. Já os bens públicos serão demandados e ofertados de acordo com a vontade do eleitor. Os governantes são eleitos e colocam em prática as propostas de campanha, atendendo às necessidades coletivas. O governante mantém suas propostas de campanha para não perder votos. Para atender seu interesse de se manter no poder, atende às expectativas de seus eleitores.

Essa prerrogativa a nosso ver não é verdadeira. Mas, conforme problematiza Saviani (2009), foi o que o governo Lula fez no seu plano de governo, uma vez que o plano governamental de Lula lembra, em muito, suas propostas eleitorais. E, digamos de passagem, no que tange ao âmbito educacional, vem no governo Dilma acirrando as parcerias público-privadas na educação, haja vista que o Movimento Todos pela Educação se constitui em um articulador do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), lançado em 2007. O mesmo ocorre, conforme a notícia anterior no Governo do Estado do Pará.

Contudo, corroboramos com a crítica feita por Frigotto (2010) do ponto de vista da gênese das relações capitalistas de produção. A condição histórica básica é, pois, que o trabalhador apareça no mercado de trocas para vender sua força de trabalho duplamente livre: livre no sentido de que seja destituído de propriedade, a não ser sua força de trabalho, e livre do domínio total de alguém sobre ele, de sorte que não só as relações de troca possam se efetivar como também o façam formalmente, sob uma aparência legal.

Neste sentido, para Pires (2005), muitas são as críticas a este modelo de sociedade, em que tudo é transformado em trocas racionais e em que o mercado é transformado em um sistema de escolhas e o sistema eleitoral, por sua vez, é transformado em um mercado de bens coletivos comprados com voto, o que subjaz a maioria dos discursos e práticas no campo das políticas públicas, especialmente no caso da educação.

Nesse contexto da educação como fator de desenvolvimento, o capital humano e o capital social se constituem como pilares de uma educação para o desenvolvimento do capital.

Pires (2005) destacou que três vertentes da teoria econômica oferecem contribuições importantes para a economia da educação: a neoclássica tradicional, de adeptos do mercado, com o mínimo possível de intervenção pública; a keynesiana, que adota a intervenção governamental como um mal necessário; e a marxista, que denuncia tanto o mercado quanto o estado capitalista, como construção histórica complementar erigida para permitir a exploração de uma classe sobre a outra.

Assim, corroboramos com Pires (2005), e este é o posicionamento que defendemos, pois a influência marxista sobre a política educacional ocorre fundamentalmente por força de militância de seus adeptos, cujas práticas concretas e influência teórica colocam aos atores que decidem e implementam as ações educativas, questionamentos que os fazem rever suas opiniões e atitudes, muitas vezes evitando que a política e a prática educacionais sejam puramente liberais.

Contudo, não podemos nos furtar a elucidar que o peso maior do pensamento econômico que concorre para a formulação das políticas educacionais é liberal-

intervencionista. E é dele que emana a forma de ver a educação presente nos conceitos de capital humano e de capital social.

No interior da concepção Liberal intervencionista o conceito de capital é fundamental, tomado como um dos fatores produtivos juntamente com terra e trabalho. Porém, nos alerta Pires (2005), trata-se de um conceito de capital completamente diferente do capital que se acumula através da mais valia de Marx. O lucro é apenas a remuneração da capacidade de coordenação e do risco do capitalista e, não, uma forma de exploração do trabalhador pelo capitalista. O preço das mercadorias produzidas, por exemplo, tem muito mais a ver com a utilidade destas (individual e circunstancialmente consideradas) do que com o tempo de trabalho necessário para produzi-las.

Feitas essas diferenças, concordamos com Pires (2005) quando diz que é impossível imaginar o conceito de capital humano no contexto do pensamento marxista, uma vez que o capital é uma forma social, é o elemento-chave de construção de mais valia, a partir da possibilidade de existência de excedentes (PIRES, 2005, p. 70). Destarte, a pergunta que devemos nos fazer é “como falar de capital humano?” (como se o capital pudesse ser humano).

Em Marx a acumulação se dá por meio da utilização do trabalho e do valor retribuído a ele, a mais valia dele extraída. Para a acumulação necessariamente há uma exploração. No liberal intervencionismo o trabalhador acumula por meio das potencialidades produzidas pela educação, por meio das quais consegue uma remuneração maior do seu trabalho. Para entendermos melhor:

Enquanto em Marx o trabalho é a essência, dispêndio de energia cerebral e muscular, diferenciando-se apenas do uso de diferentes habilidades e instrumentos no ato de trabalhar (pedreiro e padeiro gastam energia cerebral e muscular igualmente para trabalhar, utilizando habilidades diferentes, mas valores de trabalho iguais). Na teoria do capital humano há diferenças qualitativas entre o trabalho mediado pelo processo de ensino e não mediado por ele. Mais anos de estudos resultam em remuneração maior. Proporcionalmente superior em numerosos casos, tão numerosos a ponto de justificarem o investimento e a demanda de vagas pelo indivíduo, puxando a oferta crescente pelo governo (PIRES, 2005, p.79).

Queremos dizer que não fazemos opção metodológica pela abordagem liberal intervencionista, ao contrário, privilegiamos a abordagem Marxista. Contudo, lançamos mão dos conceitos chave daquela teoria, pois concebemos que nosso objeto de estudo, o “Projeto Trilhas/Natura” no município de São Miguel do Guamá, está embebido daqueles princípios, que analisamos em sua especificidade, a saber: - O Capital Humano presente no Projeto Trilhas quando menciona que “[...] acreditamos que uma educação de qualidade é fator

decisivo para o sucesso das pessoas e para a competitividade de um país (RELATÓRIO ANUAL INSTITUTO NATURA, 2011)” e ainda acrescenta que:

A paixão pela educação é o que nos move desde a nossa criação, em 2010. Com o auxílio de uma rede de parceiros, executamos e apoiamos projetos voltados à melhoria da educação brasileira da rede pública, no Brasil e na América Latina, pautados na eficácia da aprendizagem, na equidade de resultados e na coesão social (RELATÓRIO ANUAL INSTITUTO NATURA, 2017).

Segundo Pires (2005, p. 75), desde os economistas clássicos já havia referência ao “capital humano”, no “[...] papel do indivíduo devidamente capacitado, na ampliação da produtividade e da riqueza. Sempre esteve presente no pensamento econômico”. Contudo, o conceito do capital humano foi impulsionado em 1971 pela publicação da UNESCO, de uma coletânea intitulada *Readings in te economics of education*. Nela estão presentes reflexões que relacionam o investimento em educação ao desenvolvimento econômico. Desse documento apreendemos o viés que na época marcava as discussões sobre o papel e a forma de prover a educação, tudo se conduzia para a afirmação de que a educação é um requisito fundamental para o desenvolvimento econômico e para a importância de os governos adotarem políticas explícitas para a ampliação do ensino formal.

No Brasil, atualmente as políticas públicas sociais são pensadas e promovidas com esse viés. Ora os programas Bolsa Família, PNAIC, Mais Educação, Jovem de Futuro, entre outros⁷³, em sua formulação, alocam subsídios para que as famílias e a escola cumpram o dever de propiciar a educação formal às crianças, adolescentes, jovens e adultos. Contudo, observamos que tais programas, na prática, não são fiéis às suas formulações e, tampouco, atendem às necessidades reais de seus beneficiários. E ainda, que atendem tais necessidades. Precisamos ter em mente que tais políticas estão respondendo a uma exigência do modo de produção capitalista por mais formação, logo, por mais lucro para o capital.

Nesta coletânea da UNESCO encontram-se textos de Schultz, como já vimos, um dos teóricos que discute o capital humano desde a década de 50. O autor define de muitas formas o capital humano, mas sempre procura relacioná-lo ao processo de crescimento econômico, identificando mecanismos que podem levar à sua ampliação, seja via investimento público, seja pelo caminho da decisão individual de investir em capacitação, em busca de melhores remunerações. A postura metodológica de Schultz na década de 1950 sobre a forma de pensar a educação até hoje é aceita, uma vez que sua formulação propõe a educação como consumo e, ao mesmo tempo, como investimento, como já aludimos.

⁷³ A respeito dessas políticas sociais acessar o site do MEC: <http://portal.mec.gov.br/>.

Conforme Pires (2005), o capital humano é uma propriedade de titularidade intransferível, este pensamento atualmente marca as discussões nas relações de trabalho impactadas pela intensa inovação tecnológica, típica de uma sociedade chamada por alguns de pós-industrial.

Para Davenport (1999), o capital humano, no contexto da empresa, deixa de ser um fator de custo mais de ativo. E que, portanto, as empresas não devem pensar nos empregados como capital humano, mas proprietários e investidores deste. Os trabalhadores qualificados como empreendedores, tal qual os proprietários e acionistas da empresa. Em virtude desse pensamento, a educação virou um grande mercado, pois é massiva a demanda de pessoas que buscam qualificação profissional para que sejam mais bem remuneradas em seu ambiente de trabalho. Desta forma, cresce o número de pessoas que podem pagar por suas qualificações. Por isso, hoje vemos um mercado cada vez mais crescente em torno do nível superior privado.

Estes investidores são livres para vender seu capital humano. E, nessa direção, já não existe um mercado de trabalho, mas um “mercado capital humano”. Cada trabalhador é um empreendedor. Ganha mais quem investe mais.

Concordamos com Frigotto (2010) que o argumento para expansão do ensino superior tem em sua base um interesse de caráter político, uma função econômico-política de deterioração do salário do pessoal qualificado. Em outras palavras, qualifica-se para diminuir salários.

A nosso ver, essa postura conduz à concorrência e ao individualismo, bem como à desresponsabilização (elementos típicos da teoria liberal) do Estado para com os serviços públicos, como é o caso da educação. Corroboramos com Frigotto (2010) no sentido de que a cidadania (abstrata) constitui direito fundamental da sociedade capitalista. Portanto, para entender a verdadeira natureza desta relação, devemos distinguir a relação capitalista/assalariado no âmbito da circulação, e esta mesma na esfera da produção.

No primeiro caso – na **circulação** – mesmo que a mercadoria força de trabalho possa ser percebida como uma mercadoria de natureza diversa das demais, a transação econômica formalmente se dá como sendo legal, ou seja, o capitalista dá dinheiro e o assalariado, força de trabalho. Quando passamos para a esfera da **produção** ao analisar como a força de trabalho é consumida, vemos que a troca de equivalentes do processo de circulação torna-se uma troca de coisas desiguais no processo produtivo. O que constrange o trabalhador é a troca, a “coação econômica”. As condições objetivas de se apropriar da natureza como sua o constrange ao se tornar um assalariado, um vendedor de si mesmo como uma mercadoria. Como tal entra no jogo do mercado (FRIGOTTO, 2010, p. 60, grifos nossos).

De acordo Frigotto (2010), essa cisão entre proprietários dos meios e instrumentos de produção e assalariados, delinea as classes fundamentais do modo de produção capitalista e, por sua vez, é o eixo para entender as relações sociais de produção e a prática educacional que se dá no seu interior. Daí advém a desqualificação da escola para a classe trabalhadora, uma vez que surge a questão do mito da vocação ou não vocação, do sucesso e do fracasso escolar como prêmios ou castigos pelo esforço ou displicência escolar. Essas pseudoexplicações para os bloqueios no acesso e no percurso escolar só poderão ser entendidas concretamente tendo como ponto de partida essa cisão da sociedade de classes.

Nesse bojo, o Capital Social, um dos pilares de uma educação para o Capital, é visto como uma abordagem econômica que serve de fundamento para a política educacional, relacionada ao desempenho institucional e econômico, principalmente regionais (PIRES, 2005).

Uma definição clara do capital social se encontra nos documentos do Banco Mundial. A instituição dá ênfase a esse tipo de capital como instrumento de desenvolvimento econômico. É adotado como critério para assegurar o bom desempenho aos projetos por eles financiados. Devido à grande influência do Banco Mundial advindas das relações com governos e instituições de desenvolvimento regionais e por sua capacidade internacional de disseminar pesquisas, o capital social na década de 1990 se tornou palavra corrente entre formuladores de políticas, organizações não governamentais e universidades. Existem diferentes acepções complementares do capital social:

Enquanto para alguns ele se refere a normas e sistemas histórica e coletivamente elaborados, resultando em maior confiança entre atores que o urdiram e os utilizam em suas relações quotidianas, outros o definem como capacidade de cooperar, tolerar, confiar, gerir positivamente conflitos, sendo, portanto, um traço de personalidade. Há ainda, as concepções de capital social como (laços fortes) que envolvem os indivíduos e grupos, em uma estrutura social, fazendo-os, em conjunto, mais ou menos aptos a promover a mútua melhoria em suas condições de desenvolvimento econômico e social, além da abordagem mais abrangente do capital social como simplesmente o conjunto dos elementos do ambiente institucional (governo, sistemas jurídicos, garantias constitucionais e legais) (PIRES, 2005, p. 87).

O “Instituto Natura” em seus projetos voltados para educação parte dessa concepção de capital social como laço forte que agrega indivíduos e grupos que, em conjunto, estariam aptos a promover a mútua melhoria em suas condições de desenvolvimento econômico e social. Vejamos o que diz o Relatório Anual do Instituto Natura:

Em 2014, a Natura renovou seu compromisso coletivo com o futuro lançando a Visão de Sustentabilidade 2050, **que visa expandir sua geração de valor e provocar impacto econômico**, social e ambiental positivo no mundo. A empresa obteve também a certificação de Empresa B, que identifica com parâmetros claros as companhias comprometidas com a construção de um mundo melhor, aliando lucro à geração de bem-estar social e ambiental. Nesse contexto, o Instituto Natura tem um importante papel de participar ativamente do debate para a construção de políticas públicas, apoiando a melhoria da qualidade da educação como um caminho fundamental de transformação da realidade brasileira, gerando impacto positivo e contribuindo para o desenvolvimento sustentável da sociedade (RELATÓRIO ANUAL INSTITUTO NATURA, 2014, p. 4, grifos nossos).

A postura do Instituto Natura corrobora com a definição de Putnan (1993, p.177) sobre o capital social, o que nos ajuda a compreender um pouco mais sobre seu complexo significado:

A superação dos dilemas da ação coletiva e do oportunismo contraproducente daí resultante depende do contexto social mais amplo em que determinado jogo é disputado. A cooperação voluntária é mais fácil numa comunidade que tenha herdado um bom estoque de capital social sob a forma de regras de reciprocidade e sistemas de participação cívica. Aqui o capital social diz respeito a características da organização social, como confiança, normas e sistemas, que contribuem para aumentar a eficiência da sociedade, facilitando as ações coordenadas. (...) O capital social facilita a cooperação espontânea.

Esta visão de capital social é claramente defendida pelo Banco Mundial, que uma vez no documento já citado, destaca a educação como uma das variáveis com a qual o capital social se relaciona diretamente. Vejamos:

As escolas são mais eficazes quando os pais e cidadãos locais são envolvidos em suas atividades, os professores são mais engajados, os alunos conseguem melhores resultados nas escolas e as instalações escolares são melhor usadas nas comunidades onde os pais e cuidadores estão interessados no bem-estar educacional das crianças (Banco Mundial, 2002, p. 89).

Não concordamos com tal visão, pois pensamos que o capital social defendido trata-se de uma manobra do capital para a desresponsabilização do Estado como provedor de políticas sociais e de responsabilização da sociedade civil organizada. Contudo, corroboramos com Pires (2005) quando diz que nesse trecho do documento do Banco o capital social (nesse caso), o envolvimento dos cidadãos leva a escola a um melhor funcionamento. Desta forma, resta-nos reiterar que toda política educacional que, de algum modo, procure envolver a comunidade em sua formulação, gestão e implementação, estará fazendo opção pelo capital social como uma de suas diretivas, mesmo que indiretamente. Mas importante ainda, é notar que a educação é uma das áreas de atuação dos atores sociais (como o empresariado), que melhores e mais rápidas oportunidades cria para a disseminação de ideários e

comportamentos, tanto que reformadores sociais com frequência recorrem a ela como instrumento de mudança.

E mais ainda, nessa concepção, educar é um verbo que aparece sempre carregado de um significado que tange o conjunto de valores tidos como dignos de reforço, disseminação, solidificação. Daí ser comum, então, o fato de os documentos de política educacional, do passado e do presente, versarem sobre capacitação para o trabalho e para a vida em sociedade, para a profissão e para a cidadania, para a competência e para a ética, dando indícios de que se preocupam simultaneamente com o acúmulo de capital humano e capital social. São exatamente esses preceitos que observamos no Decreto N. 6.094, de 24 de abril de 2007 que:

Dispõe sobre a implementação **do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação**, pela União Federal, em regime de colaboração com municípios, Distrito Federal e Estados, e **a participação das famílias e da comunidade**, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da educação básica. (...) VII- **valorizar a formação ética** (...) XXV- Fomentar e apoiar conselhos escolares, **envolvendo as famílias dos educandos, com atribuições, dentre outras de manutenção da escola e pelo monitoramento das ações e consecuições das metas do compromisso** (...) XXVII organizar um comitê local do Compromisso, **com representantes das associações de empresários, trabalhadores, sociedade civil**, Ministério Público, Conselho Tutelar e dirigentes do sistema educacional público, encarregado da mobilização da sociedade e do acompanhamento das metas de evolução do IDEB (BRASIL, 2007, grifos nossos).

Nas diretrizes do documento expostas, observamos que “todos são convocados” (a sociedade civil, os empresários) a contribuir para prover e monitorar a educação formal, a nosso ver, tarefa do Estado. Entretanto, o que está em voga por tal compromisso é pensar e implementar a educação como capital humano e capital social, e tal concepção se estende a ações do Pacto pela Educação no Estado do Pará que permeia os seus municípios, entre eles São Miguel do Guamá.

Concluimos que, mediante a concepção de educação como fator de desenvolvimento econômico, as categorias Regime de Colaboração, Responsabilidade Social Empresarial, TCH e TCS fundamentam as parcerias entre as instituições privadas e a esfera pública e os seus desdobramentos na Educação, como no caso da condução do Projeto Trilhas/Natura no âmbito do Município de São Miguel do Guamá. Assim, nossa intenção foi colocar em evidência as políticas públicas educacionais permeadas pela relação entre Estado e mercado, estabelecida pela parceria público-privada, em nossa pesquisa, materializada no Projeto Trilhas, do Instituto Natura, na Rede de Ensino do município em tela como expressão concreta dessa totalidade.

Salientamos que no âmbito do nosso objeto de estudo, como concentricidade das parcerias entre as entidades privadas e a esfera pública, além da alteração dos papéis de cada esfera, especialmente os termos Regime de Colaboração e Responsabilidade Social adquirem nova semântica, traduzindo o ideário da Teoria do Capital Humano e do Capital Social, os quais tendem a conciliar interesse privado e interesse público.

4 A PARCERIA PÚBLICO-PRIVADA NA EDUCAÇÃO E RESPONSABILIDADE SOCIAL EMPRESARIAL NO ÂMBITO DAS PESQUISAS: um enfoque no Projeto Trilhas

Nesta seção analisamos a relação público-privada e suas interferências na condução de propostas educacionais, especialmente de programas e projetos provenientes dos institutos empresariais, que são desenvolvidos no espaço escolar público configurando-se em Responsabilidade Social Empresarial, como exemplo, o “Projeto Trilhas/Natura”. Realizamos o levantamento das produções científicas disponíveis no banco de teses e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) e no Banco de Teses e Dissertações do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Pará (PPGED/UFPA).

Como em nossa busca intencionamos levantar e analisar as produções científicas disponíveis sobre a temática em que está inserido nosso objeto de estudo, procedemos inicialmente a uma busca de dados por meio de palavras-chave especialmente no site da Capes.

As palavras-chave utilizadas foram as seguintes: “relação público-privada” (na tela inicial foram apresentas 308501 resultados), “relação público-privada na educação” (na tela inicial foram apresentas 55086 resultados), “parceria público-privada” (na tela inicial foram apresentas 61892 resultados), “parceria público privada na educação” (na tela inicial foram apresentas 26867 resultados), “Projeto Trilhas”, “Projeto Trilhas Natura”, “Trilhas” e “Natura”.

No que tange às palavras “relação público-privada” e “parceria público-privada”, os trabalhos mostrados pela plataforma Capes destacavam trabalhos de diferentes áreas do conhecimento: educação, direito, saúde, engenharia, administração, gestão de recursos humanos, entre outras.

Em relação às palavras-chave: “relação público-privada na educação” e “parceria público-privada na educação”, ainda apareciam trabalhos para diferentes áreas, alguns já encontrados no primeiro movimento de pesquisa por palavras-chave, porém, nos 20 (vinte) primeiros trabalhos já identificávamos os trabalhos da área educação, e/ou trabalhos de outras áreas, mas que traziam à tona temas referentes à educação.

Quanto às palavras-chave “Projeto Trilhas/Natura”, “Projeto Trilhas”, “Trilhas” e “Natura”, a plataforma Capes filtrava trabalhos nas diferentes áreas, mas evidenciava

trabalhos no âmbito de questões ambientais e trabalhos onde Trilhas era sinônimo de caminho percorrido por algum fenômeno social ou ambiental.

Portanto, no que diz respeito especificamente ao “Projeto Trilhas”, a plataforma Capes apresentou poucos trabalhos na área da educação, no entanto, esses trabalhos apresentavam e discutiam conceitos e categorias, como, por exemplo, “responsabilidade social”, bem como a caracterização da empresa Natura e do “Projeto Trilhas”, o que, portanto, nos ajudaria a inquirir sobre o nosso objeto de estudo.

Diante da junção dos trabalhos levantados na busca pelas palavras-chave “relação público-privada”, “relação público-privada na educação”, “parceria público-privada”, “parceria público-privada na educação”, filtramos, ao todo, 60 trabalhos das diferentes áreas que mais se aproximavam da temática em questão. Posteriormente, em um novo filtro, reduzimos para 40 (quarenta) trabalhos.

Conforme evidenciamos anteriormente para as palavras-chave em tela, alguns trabalhos se repetiam para as 4 (quatro) opções de busca, isto nos remete a uma inquietação de nossa pesquisa sobre a similaridade e/ou diferença entre as palavras “parceria” e “relação”, sobre o que as tornariam iguais ou diferentes quando justapostas ao termo “público-privada”.

Contudo, para esse momento de nossa pesquisa realizamos um novo filtro para melhor nos aproximarmos do tema sob nossa análise, fechamos o foco nos trabalhos que evidenciassem como objeto conjuntura político-econômica-jurídica, organizações, programas e/ou projetos no contexto da temática em que o nosso objeto está inserido. Resumimos em 15 (quinze) trabalhos, sendo 7 (sete) teses e 8 (oito) dissertações, dentre esses, 2 (dois) são de outras áreas do conhecimento, um da Sociologia e outro do Direito, pois abordam categorias e/ou outros elementos que nos ajudam a compreender a estrutura e movimento do nosso objeto de estudo (conforme quadro 2).

Perante a busca para as palavras-chave “Projeto Trilhas/Natura”, “Projeto Trilhas”, “Trilhas”, “Natura”, como já aludimos anteriormente, a amostragem foi baixa para os trabalhos que abordassem especificamente o “Projeto Trilhas/Natura”.

Portanto, filtramos 6 (seis) trabalhos dos quais 2 (dois) são anteriores ao período de surgimento do “Projeto Trilhas”, e, portanto, se relacionam a outras propostas de educação. E dos 4 (quatro) trabalhos que pensamos em considerar para analisar, a 1 (um) não conseguimos ter acesso. Dos 3 (três) trabalhos que iremos efetivamente analisar, 2 (dois) abordam o “Projeto Trilhas”, na área da Educação, e 1 (um) aborda a empresa Natura, o qual é da área do Desenvolvimento Sustentável/Planejamento do Desenvolvimento (Conforme apêndice 3).

Embora a Plataforma Capes tenha apresentado alguns trabalhos na região Norte, consideramos relevante fazer o levantamento do site do PPGED, Programa ao qual somos vinculados, haja vista que fazemos parte do Grupo de Pesquisa Observatório de Gestão Escolar Democrática (OBSERVE), cujo projeto de pesquisa tem como título **“Programas de Melhoria da Educação Básica e Profissional no Pará Via Parceria Público-Privada”**, no seio do qual está inserida esta pesquisa e já foram elaboradas dissertações e teses que, em nossa busca, não foram evidenciadas na Plataforma Capes.

Da mesma forma, pretendíamos com mais esse levantamento evidenciar os trabalhos elaborados em torno da temática em tela na região norte, especificamente, no estado do Pará. No site evidenciamos 7 (sete) trabalhos, sendo 3 (três) dissertações, e 4 (quatro) teses, entre essas, 2 (duas) também estavam disponíveis na Capes.

Cabe salientar que, se por um lado, no site da Capes encontramos poucos trabalhos sobre o “Projeto Trilhas/ Natura” e nenhum evidenciava a região norte ou o Estado do Pará, por outro, no banco de dados do PPGED, não encontramos nenhum trabalho que tenha como objeto de pesquisa o “Projeto Trilhas/Natura” e tampouco este projeto como objeto de pesquisa no Estado do Pará, o que também justificaria um dos aspectos do “novo” no contexto de nossa pesquisa.

Portanto, entre as pesquisas que a partir de agora iremos abordar, totalizamos 17 (dezesete). Sendo 14 (quatorze) relacionadas à temática em que nosso objeto está circunscrito e 3 (três) diretamente ligadas ao nosso objeto de estudo, o “Projeto Trilhas/Natura”.

No quadro a seguir apresentamos um informativo com dados que foram elencados nessas diferentes etapas de levantamento das teses e dissertações produzidas no âmbito da pós-graduação em educação no Brasil e que foram refinados pelo fato de que nossa finalidade nesse capítulo, tendo como base esse levantamento, é construir o estado do conhecimento sobre as configurações do nosso objeto de estudo no sentido de apreender sua estrutura e movimento.

Quadro 04 - Pesquisas sobre parceria público-privada produzidas na Pós-Graduação em Educação brasileira – 2004 a 2017

| Nº | AUTOR(A) | TÍTULO | TIPO/ANO | IES |
|----|-----------------------------|---|---------------------|---|
| 1 | BARBOSA, LIA PINHEIRO | RESPONSABILIDADE SOCIAL EM DISCUSSÃO: DESVENDANDO TRILHAS E ENCRUZILHADAS | DISSERTAÇÃO 2004 | UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ (UFC) NORDESTE |
| 2 | SOARES, LUANA BERGMANN | A AÇÃO DO INSTITUTO AYRTON SENNA NA REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE JOINVILLE/SC (2001-2008): SUBORDINAÇÃO DA ESCOLA PÚBLICA A PRINCÍPIOS E MÉTODOS DA GESTÃO EMPRESARIAL | DISSERTAÇÃO 2010 | UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA (UFSC) SUL |
| 3 | PIRES, DANIELA DE OLIVEIRA | A CONFIGURAÇÃO JURÍDICA DA RELAÇÃO PÚBLICO-PRIVADA NA PARCERIA ENTRE A REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE SAPIRANGA E O INSTITUTO AYRTON SENNA | DISSERTAÇÃO 2009 | UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL (UFRGS), PORTO ALEGRE SUL |
| 4 | FEITOSA, EVELINE FERREIRA | AS PARCERIAS PÚBLICO-PRIVADAS NO PROGRAMA DE EDUCAÇÃO PARA TODOS: UMA ANÁLISE MARXISTA | DISSERTAÇÃO 2012 | UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ (UFC), FORTALEZA NORDESTE |
| 5 | SOUTO, RITA DE CÁSSIA COSTA | PARCERIAS PÚBLICO-PRIVADAS: REFLEXÃO SOBRE O INSTITUTO NO DIREITO BRASILEIRO | DISSERTAÇÃO 2006 | PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE MINAS GERAIS (PUC-MG), FACULDADE MINEIRA DE DIREITO SUDESTE |
| 6 | CABRAL, IVONE | | DISSERTAÇÃO | UNIVERSIDADE |

| | | | | |
|----|-------------------------------|--|---------------------|---|
| | ROSA | O PÚBLICO E O PRIVADO NA CONDUÇÃO DA GESTÃO EDUCACIONAL PÚBLICA BRASILEIRA | 2015 | FEDERAL DO PARÁ (UFPA) NORTE |
| 7 | BRYTO, KLÊNER KLENI COSTA | O PÚBLICO E O PRIVADO NA EDUCAÇÃO BÁSICA: O PROGRAMA ESCOLA QUE VALE EM BARCARENA | DISSERTAÇÃO 2011 | UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ (UFPA) NORTE |
| 8 | BRAGA, SIMONE BITENCOURT | O PÚBLICO E O PRIVADO NA GESTÃO DA ESCOLA PÚBLICA BRASILEIRA – UM ESTUDO SOBRE O PROGRAMA “EXCELÊNCIA EM GESTÃO EDUCACIONAL” DA FUNDAÇÃO ITAÚ SOCIAL | DISSERTAÇÃO 2013 | UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ (UFPA) NORTE |
| 9 | POJO, ONEIDE CAMPOS | A PARCERIA PÚBLICO-PRIVADA DO INSTITUTO AYRTON SENNA E A PREFEITURA MUNICIPAL DE BENEVIDES-PA: ENTRE OS DESAFIOS (PRO)POSTOS E OS LIMITES DA REALIDADE | TESE 2014 | UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ (UFPA) NORTE |
| 10 | ALVES, ANTONIO SOUSA | AS PARCERIAS PÚBLICO/PRIVADAS E AS FEIÇÕES DA GESTÃO GERENCIAL NA EDUCAÇÃO | TESE 2015 | UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ (UFPA) NORTE |
| 11 | PIRES, DANIELA DE OLIVEIRA | A CONSTRUÇÃO HISTÓRICA DA RELAÇÃO PÚBLICO-PRIVADA NA PROMOÇÃO DO DIREITO À EDUCAÇÃO NO BRASIL | TESE 2015 | UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL (UFRGS) SUL |

| | | | | |
|----|--|---|---------------------|--|
| 12 | CASTRO, MARIA ROSANA DE OLIVEIRA | UMA EXPERIÊNCIA DO PROGRAMA ENSINO MÉDIO INOVADOR EM ANANINDEUA – PARÁ | TESE 2017 | UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ (UFPA) NORTE |
| 13 | AMARAL, JOSIANE CAROLINA SOARES RAMOS DO | A POLÍTICA DE GESTÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA NA REDE ESTADUAL DE ENSINO DO RIO GRANDE DO SUL (2007 – 2010): O FORTALECIMENTO DA GESTÃO GERENCIAL | TESE 2010 | UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL (UFRGS) SUL |
| 14 | SOUSA, WALTER LOPES DE | O PROGRAMA GESTÃO NOTA 10 DO INSTITUTO AYRTON SENNA E A EDUCAÇÃO EM SANTARÉM-PA | TESE 2013 | UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL (UFRGS) SUL |
| 15 | SUZUKI, GILBERTO TAKASHI | O CONCEITO DE SUSTENTABILIDADE E ESTRATÉGIA EMPRESARIAL: O CASO DA NATURA NA AMAZÔNIA | DISSERTAÇÃO 2009 | UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ (UFPA) NÚCLEO DE ALTOS ESTUDOS AMAZÔNICOS NORTE |
| 16 | SLEMENSON, MARIA MULÉ | O PROJETO TRILHAS: NOVOS OLHARES E RECOMENDAÇÕES PARA A PROPOSTA FORMATIVA <i>ON-LINE</i> | DISSERTAÇÃO 2016 | PONTÍFICA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO (PUC-SP) SUDESTE |
| 17 | SILVA, JANE RAFAELA PEREIRA DA | A MEDIAÇÃO DOCENTE NAS RODAS DE HISTÓRIA: UM OLHAR SOBRE O PROJETO TRILHAS PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL | DISSERTAÇÃO 2014 | UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO (UFPE) NORDESTE |

Fonte: CAPES - Plataforma Sucupira e PPGED/UFPA, 2018.

Conforme o quadro, é relevante destacar que em termos geográficos, não há uma prevalência das pesquisas nas regiões Norte e Nordeste, porém como uma produção expressiva de trabalhos nas regiões Sul e Sudeste do país. Podemos inferir que o fenômeno da parceria público-privada ou da relação público-privada, especialmente por meio de programas e/ou projeto educacionais, é predominante no território brasileiro e tem causado inquietação naqueles que se ocupam a pesquisar fenômenos sociais, especialmente na área educacional.

A leitura dos textos das produções nos levou a uma aproximação da temática de pesquisa, a identificar convergências que nos permitiram uma classificação em diferentes eixos temáticos, conforme o quadro seguinte:

Quadro 05 - Categorização das produções acadêmicas em eixos temáticos

| EIXOS TEMÁTICOS | TOTAL (%) |
|---|------------------|
| 01 – PARCERIA PÚBLICO-PRIVADA E GESTÃO EDUCACIONAL (POLÍTICA NACIONAL DE PLANEJAMENTO) | 04 |
| 02 – GESTÃO SOCIAL E RESPONSABILIDADE EMPRESARIAL | 03 |
| 03 – ASPECTOS JURIDICOS E NORMATIVOS DA RELAÇÃO PÚBLICO - PRIVADA (PREFEITURA E ORGANIZAÇÃO SOCIAL) | 02 |
| 04 – PROGRAMAS DE GESTÃO EMPRESARIAL E GESTÃO DAS REDES PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO BÁSICA. | 06 |
| 05 – PARCERIA PÚBLICO-PRIVADA, CURRÍCULO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES | 02 |
| TOTAL | 17 |

Fonte: CAPES - Plataforma Sucupira e PPGED/UFPA, 2018.

Essa categorização por eixo foi possível em virtude da proximidade entre objeto, objetivos e questões que norteiam as pesquisas. Contudo, sinalizaremos as hipóteses das quais partiram as pesquisas, os resultados, qual o caminho teórico metodológico adotado e a quais conclusões chegaram os pesquisadores, e, sempre que possível, mostrando divergências, convergências e o “novo” entre as pesquisas. Passaremos a seguir à abordagem dos trabalhos levantados por eixo.

4.1 PARCERIA PÚBLICO-PRIVADA E GESTÃO EDUCACIONAL

Pires (2015) apontou como resultados de sua pesquisa, que a relação público-privada na educação demonstra os desafios para a constituição da esfera pública no Brasil, devido à sua permanente relação com o setor privado. O entendimento é de que a correlação de forças entre tais esferas deve primar pela satisfação dos interesses de toda a coletividade. Porém, a esfera privada, sendo excludente, hegemônica e privatista, provoca exatamente o contrário.

Declara ainda, que a relação público-privada na educação se fortalece na medida em que o setor público se estrutura, sendo resultado da lógica histórica de apropriação da esfera pública pelos setores privados hegemônicos, refletindo a noção do público no Estado brasileiro como um espaço privilegiado para a manutenção dos privilégios e de distanciamento das reais necessidades da população. O patrimonialismo pôde ser identificado em vários aspectos da cultura política, especialmente na escolha dos cargos e das funções públicas, que tiveram como propósito geral a manutenção do *status quo*, ou seja, da ordem dos privilégios reservados apenas aos grupos privilegiados, reservando o monopólio do poder local aos proprietários de terras. Isso ensejou a expressão “poder público, mas com fins privados”.

O mesmo autor demonstrou também a relevância do movimento na defesa da educação pública, o qual se tornou decisivo na elaboração da Constituição Federal de 1934. Esta consagrou a educação como um direito de todos e uma prerrogativa estatal. Também evidenciou outro avanço importante, pois o texto constitucional inseria pela primeira vez a vinculação de um percentual mínimo do orçamento dos entes federados para ser investido prioritariamente na educação. Porém, as conquistas sociais no Brasil quando declaradas por um governo não significam que irão se perpetuar, não sendo reconhecidas como verdadeiras políticas de Estado. Normalmente elas se sustentam por um ou dois mandatos. No caso da educação, durante a década de 1930 houve o advento de dois governos presidenciais liderados pelo mesmo governante, mas que não foi suficiente para garantir as conquistas sociais educacionais.

A pesquisa também evidenciou, por meio da evolução constitucionalista brasileira, que a relação público-privada sofreu avanços e retrocessos, mas sempre foi estimulada tanto pelo poder legislativo, quanto pelas ações do poder executivo. Isto parte do pressuposto de que a Carta Política de 1946 inaugurou um novo estágio político no país, que conferia as bases para a redemocratização nacional, superando assim o atraso constitucional promovido pela Constituição de 1937. Nos anos 1950, principalmente com a eleição de Getúlio Vargas,

ocorreu nova tentativa de fortalecimento da ação estatal em prol da educação pública, entretanto, a aliança com os setores privados não se rompeu, o que se pode notar através do estímulo à concessão de bolsas nas instituições particulares.

Pires (2015) chamou a atenção ainda para o fato de que se não houvesse o fim trágico do mandato de Getúlio Vargas, as forças políticas estariam aptas a promover um golpe para forçar a saída da chefia do executivo nacional. Posteriormente ao suicídio de Vargas assumiu a presidência Juscelino Kubitschek, com a proposta de estimular o desenvolvimentismo no país. Demonstrando, desta forma, as bases e principais características do Plano de Metas no qual a educação era compreendida como um setor estratégico para o desenvolvimento nacional. Concluiu que a base para o seu desenvolvimento estava associada à teoria do capital humano, na qual a educação era valorizada pelo seu caráter utilitarista e tecnicista, relacionada exclusivamente à formação para o trabalho e como um meio de sanar as necessidades do mercado.

Pires (2015) indicou a permanência do financiamento público nas entidades privadas. O governo visivelmente conclamava a participação do capital privado para “alimentar as atividades educacionais”, sob a alegação de que a esfera pública não poderia ser o único responsável. Após o rápido e polêmico governo de Jânio Quadros, João Goulart o assumia em meio a turbulências políticas, pois não possuía o apoio da maioria dos militares e dos setores econômico-industriais. Durante o seu governo, reforçou a necessidade de o Estado assumir a titularidade pela educação. E houve um aumento no financiamento público nas escolas estatais. Isso não significava que João Goulart tenha conseguido neutralizar a ação privada, pelo contrário, os representantes dos setores privados da educação e a Igreja Católica continuavam exercendo influência, pois passaram a figurar como membros dos Conselhos Federal e Estaduais de educação. Esse fato transformava tal espaço privilegiado de discussões das questões educacionais em *locus* da defesa dos seus interesses privatistas.

Demarca que em 01 de abril de 1964, foi deflagrado o Golpe Civil-Militar, que perdurou por 21 anos, a mais longa ditadura da América Latina, a qual provocou violações aos Direitos Humanos e às garantias fundamentais de toda a ordem, suprimindo, dessa maneira, conquistas individuais e coletivas. Em termos educacionais, esse período foi o de maior impulso à privatização da educação. O estágio econômico experimentado pelo país naquele momento beneficiou a burguesia industrial e o capital financeiro.

Pise (2015) sinaliza que a valorização das entidades do Terceiro Setor é parte da consolidação de uma orientação política que surge na Inglaterra definida como Terceira Via, estruturada por Antony Giddens, que se coloca como uma alternativa à antiga

socialdemocracia e ao neoliberalismo. Nessa direção, demonstra que dentre as suas características, estão o estímulo ao voluntariado, a desresponsabilização na execução direta das políticas sociais pelo poder público – repassando para a sociedade civil – e o incentivo à meritocracia. Assim, sintetiza que para Giddens, é necessário “democratizar a democracia”. A estratégia é justificar a desobrigação estatal com um discurso envolvente, o qual a sociedade civil acabou legitimando ao assumir a execução das políticas sociais. Isso fortalece indiretamente o empresariado na educação com instituições bancárias, grandes conglomerados empresariais e setores da mídia, que passam a identificar possibilidades bastante rentáveis quando assumem funções estatais em relação aos direitos sociais, sendo essa atitude estimulada pelo Estado por meio de incentivos fiscais e financeiros.

Pontua que a edição do Plano Diretor de Reforma do Aparelho do Estado, de 1995, e da Emenda Constitucional nº 19, de 1998, que produziram um retrocesso em matéria de conquistas sociais, posto que os “direitos sociais” (dentre eles a educação) passam a ser definidos como “serviços não exclusivos” do Estado, criando as condições materiais, sociais, políticas e jurídicas para a ampliação da ação do Terceiro Setor. A proposta veio no sentido de “institucionalizar” a relação público-privada, segundo a qual entidades privadas que promovem ações sociais seriam identificadas como membros da Administração Pública indireta, como autarquia, fundações e sociedade de economia mista. Se a proposta fosse aprovada, ocorreria uma reconfiguração da expressão relação público-privada, pois passariam a se tratar de duas entidades, uma de natureza pública e outra privada, promovendo ações sociais.

Em síntese, Pires (2015) conclui que ao longo da análise que teve como fundamento histórico a construção do Estado nacional, percebeu os desafios, os avanços e os retrocessos na constituição de uma autêntica esfera pública, voltada exclusivamente aos interesses da coletividade. Essa relação reflete a noção do público no Estado brasileiro como um espaço privilegiado para a manutenção dos privilégios privados e do *status quo*. Somente conseguiremos ultrapassar o atual estágio histórico do nosso desenvolvimento com a ruptura da ordem vigente que historicamente se estruturou.

Portanto, a relação público-privada na educação é parte constitutiva do movimento estruturante do Estado nacional e da constituição da esfera pública, o qual historicamente esteve aliado aos interesses dos grupos sociais hegemônicos e ao desenvolvimento econômico do capitalismo, com predomínio da lógica do patrimonialismo e do clientelismo. Uma alteração nessa conjuntura somente acontecerá por intermédio de uma maior conscientização e organização da coletividade, que deverá exercer o seu papel, não assumindo funções

estatais, mas fornecendo a pauta para a elaboração das políticas educacionais, que deverá primar pelo todo e não apenas para uma parte historicamente privilegiada.

Os resultados e conclusões de Pires (2015) nos indicam que, historicamente, existe uma relação entre o público e o privado na organização do Estado Brasileiro, onde o aparelhamento do Estado é usado para atender interesses privados, sempre de uma classe elitizada. O estudo nos mostra que basta o surgimento do público para o surgimento do privado. Essa é a feição do Estado que temos e que, historicamente, atende aos interesses do Capital, que quando se vê em crise, recorre ao público para se revigorar, e nesse movimento o descaracteriza e enfraquece. Esta relação entre o público e o privado encontra na reforma do Estado, a partir da década de 1990, a sua maior justificativa e sustentação por meio das parcerias público-privadas, no seio das quais o público se apresenta como não-estatal. Portanto, inferimos que antes do surgimento e consolidação do que denominamos em nossa pesquisa de “parceria público-privada”, necessariamente haveria de existir uma relação pela qual, no seio do Estado, o público é apropriado pelo privado. Concluimos, a priori, que só é possível a existência da parceria público-privada no centro de uma relação construída entre o público e o privado no seio do Estado, onde o público é sempre expropriado pelo privado.

Para melhor entendimento da origem do receituário da parceria público-privada e de como essa lógica se estabelece no Brasil, trazemos os resultados da pesquisa de Braga (2013), uma vez que fazendo uma análise do modelo de gestão do Sistema Educacional Americano trazido para o Brasil via Programa Excelência em Gestão, constatou que a realidade concreta não condiz com a apresentada pelo Programa, pois o modelo de gestão baseada nos parâmetros do mercado, que associa conceitos como qualidade, participação, descentralização, autonomia e avaliação à ideia de gerenciamento de recursos com vistas à produtividade do sistema educacional, não foi capaz de melhorar o sistema educacional americano. Constatou ainda, que as parcerias público-privadas se acentuam no Brasil no período em que o Estado, atendendo ao receituário neoliberal, foi reformado e com isso os direitos sociais tais como saúde, habitação e educação deixaram de ser ofertados de forma exclusiva pelo Estado e passaram a ser ofertados também na esfera privada. Para tanto, cria-se um ordenamento jurídico de sustentação para que fossem incorporados novos protagonistas à relação entre Estado e sociedade.

Braga (2013) ao analisar a origem da tendência neoliberal de se aplicar na gestão das escolas públicas os mesmos princípios e métodos de gestão utilizados na empresa capitalista, constatou que, embora a escola e, conseqüentemente, a administração escolar já existissem

muito antes do capitalismo, é quando ele se torna hegemônico e começa a determinar as relações sociais que ela passa a ser organizada visando atender aos interesses do capital.

A pesquisa evidenciou que, em vista disso, a chamada gestão da qualidade total, que é uma forma de gestão privada, passa então a ser introduzida nas escolas públicas brasileiras. Essa forma de gestão se preocupa, dentre outras coisas, com a racionalização e a produtividade do sistema educacional. Assim, a ênfase desse modelo de gestão privada é posta nos resultados ou produtos dos sistemas educativos.

Foi constatado ainda na pesquisa que, embora as ações de responsabilidade social empresarial sejam apontadas por seus defensores como um meio para diminuir as desigualdades sociais e contribuir para o desenvolvimento do país, o que realmente move essas ações é o interesse das empresas de conquistarem mais consumidores, pois vincular a imagem da empresa às ações de responsabilidade social é fator de lucro, haja vista que cada vez mais os consumidores valorizam as empresas socialmente responsáveis que se “preocupam” com o bem-estar da comunidade e com a preservação do planeta. Além disso, alerta Braga (2013), não se pode esquecer também a influência que isso tem sobre o desempenho dos empregados.

Braga (2013) diagnosticou, porém, que os resultados da educação orientada pelos princípios do mercado são pífios e contraproducentes, materializados por baixo desempenho, e não por sua elevação. Conceitos como qualidade, participação, descentralização, autonomia e avaliação são associados à ideia de gerenciamento de recursos com vistas à produtividade do sistema educacional. Isso ficou bastante evidenciado no contexto americano após a reforma educacional do seu sistema. Nesse ínterim, a descentralização se configura como sendo a concessão de mais poder para o diretor e a autonomia está relacionada ao uso de recursos financeiros de forma eficiente.

A pesquisa evidenciou, a partir da análise, que o projeto pedagógico das escolas charter de Pernambuco segue os moldes do planejamento estratégico empresarial. Seguindo esse modelo de planejamento, o projeto pedagógico define, dentre outras coisas, a visão, a missão, as metas e as ações da escola. Constatou-se que o planejamento nessas escolas não é fruto do diálogo e da participação dos sujeitos diretamente envolvidos no processo escolar, fica claro que ele não contribui para a formação da cidadania e tampouco para a democratização das relações de poder no interior da escola. Desse modo, o currículo foi padronizado e direcionado para preparar os alunos para se saírem bem nos exames nacionais e nos vestibulares, fazendo com que professores e alunos se preocupassem mais com isso do que com a apreensão do saber e com o gosto pelo conhecimento.

Braga (2013) conclui que as análises feitas ao longo da pesquisa deixam claro que o modelo de gestão baseada nos parâmetros do mercado defendida pela Fundação Itaú Social não foi capaz de melhorar o sistema educacional norte-americano, muito pelo contrário, agravou ainda mais a crise da educação pública nesse país. Portanto, verificou-se a introdução de princípios de mercado como o da gestão gerencial, da definição de metas e resultados, expressos nos seus planejamentos estratégicos, da remuneração por mérito para os professores e a generalização dos testes de avaliação, dentre outros.

A pesquisa evidenciou, portanto, que diante desse contexto, a autonomia escolar é entendida como maior responsabilização dos professores e diretores pelo sucesso ou fracasso da escola, e, sobretudo do gestor, como liderança de todo o processo. Além disso, nessas escolas não existe autonomia pedagógica, pois o projeto pedagógico é elaborado de acordo com critérios de produtividade definidos previamente pelo órgão responsável pela implantação destas (PROCENTRO). A participação que se desenvolve nesse contexto não passa de um mero processo de colaboração, de mão única, de adesão, de obediência às decisões que são tomadas de cima para baixo. Fica claro, na análise de Braga (2013), que esse modelo de gestão e de escola não contribui para a democratização das relações de poder na escola e conseqüentemente para a formação da cidadania.

Braga (2013) conclui enfim, que o modelo de gestão defendido pela Fundação Itaú não contribui para uma participação efetiva e, conseqüentemente, para a democratização das relações escolares, visto que os sujeitos envolvidos nessas relações não são os autores na condução dos rumos da escola da qual fazem “parte” e, sim, meros expectadores-operadores.

Trazemos a partir de agora os resultados e conclusões da pesquisa de Feitosa (2012).

As parcerias público-privadas são utilizadas na educação brasileira para atender ao receituário internacional, atrelando-se cada vez mais ao setor privado pela intermediação das referidas parcerias como fonte de financiamento e uma das portas de entrada do comando empresarial no setor educacional.

O autor constatou que a educação brasileira, complexo constitucionalmente amparado pelo Estado, sob o discurso de salvaguardar a qualidade e a universalidade do ensino, é transferida para a administração e a condução das diretrizes público-privada, que, alçada pela lógica do capital, se expande às alianças entre o setor público.

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

As propostas emanadas dos documentos e dos discursos de Educação para Todos analisados apresentam, em âmbito nacional ou internacional, o estreito limite entre o público e o privado através do pacto entre o empresariado e a educação. Outrossim, ficou evidente a aliança entre o setor empresarial e os governos das nações periféricas, cujas premissas educacionais sintetizadas nos quadros acima apontam para uma educação mercantil mediada por novos paradigmas de aprendizagem.

Feitosa (2012) conclui, portanto, que possivelmente o movimento Todos Pela Educação está comprometido com as estratégias de hegemonia da classe empresarial no campo da educação, pautado numa perspectiva restrita de educação para os trabalhadores brasileiros na atual configuração do capitalismo. O capital encontrou na utilização das parcerias na educação “uma saída de mestre”, pois, se de um lado o Estado cumpre seu papel fundamental de salvaguardar a crise do capital, mercantilizando a educação, por outro lado, o grande capital fica, perante a sociedade, com a imagem de empresas cidadãs, pois ao atrelar-se ao Estado, através das Parcerias Público-Privadas contribuiria para o cumprimento dos objetivos do Programa Educação Para Todos. Enfim, afirmou Feitosa (2012) que apenas é possível uma educação realmente humanizada em uma sociedade também radicalmente humanizada. Portanto, nos marcos do capitalismo em crise profunda, jamais será possível uma educação verdadeiramente plena, que eduque para a humanidade. Resta-nos, como indica Mézáros (2003), optar entre o socialismo ou a barbárie.

Os resultados da Pesquisa de Cabral (2015) apontam que:

As relações e influências dos organismos internacionais são determinantes na formulação das políticas educacionais e das diretrizes e propostas de gestão educacional no contexto brasileiro, no final do século XX e início do século XXI. Mostraram, também, que a disputa entre os setores público e privado se ampliaram e se intensificaram no que concerne à organização da educação básica brasileira, o contexto dos marcos legais que a estruturam.

Que aderindo ao Compromisso entre as esferas de governo, os municípios, mesmo sem intenção, legitimam sua condição de dependência para com a União e, ao mesmo tempo, expressam sua fidelidade quando executam os programas nacionais, como o Plano de Ações Articuladas (PAR), no intuito de tentar garantir recursos financeiros para serem aplicados à educação de cada localidade. Dessa forma, o processo de decisão continua atrelado ao governo federal, enquanto que aos municípios cabe a função de cumprir tais deliberações, como firmar parcerias com organizações sociais que, no caso, é o proposto pelo PAR.

No que concerne à gestão democrática, o Plano de Ações Articuladas (PAR) apresenta esta proposta como importante elemento para a educação básica pública, inclusive ressaltando

a relevância da constituição de elementos, como: Conselho Escolar, Projeto Político Pedagógico, Conselho de Alimentação Escolar, como forma de participação da comunidade escolar que configuram tal modelo de gestão.

Cabral (2015) conclui que a relação entre o público e o privado, por meio do Plano de Ações Articuladas (PAR), se configura no âmbito de uma relação de interesses onde predomina o interesse individual de empresários, do qual, a lógica privada é dominante, em detrimento do interesse coletivo da sociedade.

Em suma, a gestão dos governos brasileiros desde Fernando Collor (1990-1992) até o governo Dilma Rousseff (2012-2016) se processa em sintonia com a conveniência dos representantes do setor privado, seja por meio de políticas nacionais ou internacionais, seja por via das parcerias público-privadas que têm se constituído com vários Institutos, ONGs, OSCIPs, OS ou empresas. E ainda, por outras vias, como apresenta na pesquisa, o Plano de Ações Articuladas (PAR).

Observamos que as pesquisas que agregamos nesse eixo de estudo nos situam à historicidade da relação público-privada, no seio da qual surgem e se consolidam as parcerias público-privadas, evidenciando que essa é a estrutura do Estado Brasileiro que diante da sua feição pública, serve a interesses privados, e nesse movimento se insere na lógica de mundialização do Capital.

Vimos no movimento do contexto sócio-histórico-político e econômico que, apesar da Constituição Federal de 1934 consagrar a educação como um direito de todos e uma prerrogativa estatal, as políticas públicas a partir do Plano de Metas de J.K. estão a serviço de interesses privados e que, portanto, como parte desse movimento as políticas voltadas para educação até hoje (como no caso do Programa Educação para Todos e do Plano de Ações Articuladas), embora anunciados e gerenciados pelo Governo Federal, assumem interesses privados que se alocam no sistema nacional de educação a partir de estratégias empresariais, que no movimento de descentralização das ações para as esferas locais, transmitem para as redes de ensino, noções e condutas advindas de uma concepção gerencial de gestão, influenciando na prática pedagógica de gestores, professores em prol de uma educação voltada para resultados.

E no bojo dessa estrutura, a oferta da educação que deveria ser de caráter público e desta forma ser ofertada e mantida pelo público, passa a ser assumida pelo público não estatal, ou seja, por organizações sociais e nesse cenário circula também o nosso objeto de estudo, o “Projeto Trilhas” elaborado pela empresa Natura, por meio do Instituto Natura.

4.2 PARCERIA PÚBLICO-PRIVADA: Programas de Gestão Empresarial

Nesse eixo agrupamos as pesquisas que têm como objeto de estudo os programas e/ou projetos de natureza privada voltados para a gestão das redes públicas de ensino. Compõem o eixo 06 trabalhos, os quais reagrupamos da seguinte forma: no primeiro reagrupamento estão os trabalhos categorizados como **“Parceria Público-Privada via Instituto Ayrton Senna (IAS)”** e no segundo reagrupamento estão os trabalhos categorizados como **“Outras Organizações Cívicas, a mesma Proposta de Parceria Público-Privada”**.

Os três primeiros trabalhos do eixo **“Parceria Público-Privada via Instituto Ayrton Senna (IAS)”** são: a dissertação de Luana Bergman Soares (2010), produzida no âmbito do Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal de Santa Catarina; a tese de doutorado de Walter Lopes de Sousa (2013); a tese de doutorado de Oneide Campos Pojo (2014); e a tese de Antônio Sousa Alves (2015). Os três últimos trabalhos estão vinculados ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Pará.

O objeto de estudo dessas pesquisas, como já mencionamos, focaliza em Programas no âmbito do Instituto Ayrton Senna executados em diferentes redes municipais de educação do Brasil, com predominância da ação do IAS no Estado do Pará. Soares (2010) investiga a “parceria” firmada entre a Prefeitura de Joinville-SC e o Instituto Ayrton Senna durante os anos de 2001 e 2008, de modo a compreender as determinações e consequências desta ação para as escolas daquela Rede Municipal de Educação. Sousa (2013) analisa a instituição da parceria público-privada na educação, celebrada entre o Instituto Ayrton Senna e a Prefeitura Municipal de Santarém e seus possíveis impactos na organização da rede municipal de ensino, na definição da política educacional do município e seus desdobramentos com a implantação do “Programa Gestão Nota 10” – GN10, que é a ferramenta de gestão do IAS. Pojo (2014) analisa a relação existente entre as orientações emanadas pela parceria entre o Instituto Ayrton Senna (IAS) e a prefeitura Municipal de Benevides (PMB), executadas por meio dos Programas “Acelera Brasil” e “Se Liga” e o processo de interferência na política de educação municipal e, conseqüentemente, no fazer pedagógico dos professores. Alves (2015) investiga as repercussões do programa “Gestão Nota 10” – GN10 para a gestão escolar da rede estadual de Imperatriz/MA e analisa os rebatimentos da Reforma Gerencial no Estado do Maranhão no sentido de identificar suas particularidades na política econômica e social.

No que se refere à dimensão técnica da pesquisa, observamos que as pesquisas desenvolveram estudo de caso, com utilização de procedimentos metodológicos como

revisões bibliográficas sobre a temática, além da pesquisa de campo, com fase de observação não participante, de coleta e análise documental sobre a legislação educacional, relatórios de gestão, relatórios sobre a organização das redes municipais de ensino de cada pesquisa, documentos da parceria público-privada, etc. E, também em outra etapa seguinte, com aplicação de questionários e entrevistas semiestruturadas aos sujeitos que participaram dos Programas como: com professores, membros de conselho de controle social, pedagogos, diretores e coordenadores que atuam no setor educacional do município, secretários e ex-secretários de educação. Os dados encontrados na pesquisa foram tratados utilizando a análise de conteúdo.

Quanto ao referencial teórico de análise as pesquisas adotaram, para dar conta dos objetivos da pesquisa, a perspectiva do materialismo histórico-dialético. Soares (2010) trouxe para suas análises, em especial, as categorias de *hegemonia*, *mediação*, *contradição* e *totalidade*. Estas categorias foram fundamentais para compreender as determinações sociais, econômicas, históricas e culturais constituintes dos processos que culminaram na adoção e rompimento da Rede Municipal de Educação com o IAS. Sousa (2013) realizou a análise dos dados, considerando o método dialético que é capaz de desvendar a essência por meio da compreensão da totalidade. Assim, fez o estudo da parceria público-privada entre IAS e a Prefeitura Municipal de Santarém, coadunando-se com a expressão lógica da categoria marxiana de mediação entre o específico e o geral e, por considerar que eventos como esse não podem ser compreendidos de maneira isolada por si mesma, porém devem ser caracterizado pelo “princípio da unidade e luta dos contrários”. Pojo (2014) assumindo os estudos e análises na perspectiva do materialismo histórico-dialético, defendeu a importância teórica e política de compreender esse fenômeno das parcerias público-privadas em sua totalidade, em sua materialidade no ensino público, principalmente as vivenciadas para a correção de fluxo em Benevides/PA. Alves (2015) revela a perspectiva teórica de análise do objeto em sua relação com a realidade, fazendo uma reflexão crítica acerca dos fenômenos subjacentes da realidade do objeto de estudo, desta forma em sua pesquisa são destacadas as seguintes categorias: propriedade privada, Estado capitalista, parcerias público-privadas, gestão pública, gestão gerencial e gestão democrática.

Os estudos em tela investigaram a parceria pública-privada via Instituto Ayrton Senna em sua interlocução com as redes municipais de ensino Brasil a fora. Os resultados e conclusões de suas pesquisas nos mostram a ação do Instituto Ayrton Senna determinando a gestão das redes de ensino pesquisadas, modificando a feição pública dessas redes de ensino para uma feição privada. Desta forma, a educação passa a ser regida por prerrogativas

empresariais para o atendimento de resultados nos processos pedagógicos. A seguir, apresentamos os resultados e conclusões das pesquisas dos estudiosos, demonstrando convergências, divergências e perspectivas entre os estudos.

Soares (2010) parte da hipótese que a existência e presença de Institutos como o IAS e suas articulações a Redes públicas de ensino cumprem o papel fundamental de introduzir um conjunto de práticas e concepções específicas de gestão educacional. Representam, dessa forma, projetos sociais e educacionais de marca gerencial e privatista, que ajudam na produção do consenso social em torno do novo projeto de sociabilidade burguesa. A autora confirma sua hipótese a partir dos seguintes resultados e conclusões:

Ao analisar o conjunto de documentos levantados na pesquisa, Soares (2010), observa que a adoção dos Programas do IAS nas Redes públicas de educação não significou apenas implementar um conjunto de procedimentos ou “aplicar” um receituário para melhorar a *performance* dos indicadores quantitativos da Rede de ensino. De fato, a adesão a estas propostas significa, sobretudo, um compromisso formal assumido pelo poder público em adotar os programas como “políticas públicas”. Com vistas a atender às “determinações e necessidades” dos programas, criam-se todas as condições legais – como a mudanças na legislação e criação de novos marcos regulatórios locais – e as materiais, como infraestrutura, pessoal, etc. Dessa forma, as “parcerias” estabelecidas pelo IAS criam as condições de instauração de um “quase-mercado” na Educação pública, com o foco na gestão, no controle dos processos e nos resultados de qualidade.

Observou também que o IAS atua a partir dos pressupostos de que a repetência, a evasão e o mau desempenho das Redes públicas de Educação no Brasil são consequências de problemas da “gestão educacional”. Por isso, os seus principais programas têm esse foco bem delimitado e procuram imprimir às Redes públicas uma nova orientação de gestão que se filia ao ideário do “gerencialismo” na Educação, devido à implantação de planos de metas, gerenciamento da rotina e avaliação externa nos sistemas públicos de ensino. Nesse sentido, constatou que a implantação dos Programas “Escola Campeã” e “Gestão Nota 10” produziu significativas transformações na Rede Municipal de Educação de Joinville. A adoção destes Programas teve como objetivo introduzir, nas escolas e na Secretaria Municipal de Educação (SME), o modelo empresarial de gestão, com foco nos resultados. A adoção dos dois programas prometia melhorar a qualidade do desempenho das escolas municipais, e essa promessa baseava-se no argumento de que os problemas escolares se resolvem quando é implementada uma “gestão eficaz” na escola e no sistema de ensino. Interessadamente, tal

justificativa atomiza a escola e os seus sujeitos, invisibilizando, assim, a estreita e orgânica relação de determinação e mediação existente entre o espaço escolar e a sociedade.

Constatou que a Prefeitura de Joinville e a sua Secretaria Municipal de Educação (SME), no entanto, convencidas por essa argumentação, decidiram adotar os programas do IAS como política municipal, subordinando seu poder público aos termos estabelecidos na “parceria”. E o fizeram, aliás, sem antes discutir ou consultar os profissionais da Rede Municipal de Educação (RME). Essa decisão classificada pela autora como *top-down* (de cima para baixo) produziu resistências por parte dos professores logo no início da implementação das ações e no decorrer da vigência da “parceria”, mas estas não se expressaram de maneira organizada, o que parece não ter ameaçado efetivamente o andamento das ações.

Além disso, a pesquisa constatou que a hierarquia da SME modificou-se em função da “parceria”, com a introdução de novos atores como o Gerente e o Superintendente, e a redefinição das responsabilidades de todas as instâncias. Assim, notou-se que, mais do que adotar um ou outro procedimento para melhorar o fluxo interno do sistema, ou potencializar a aprendizagem dos alunos, a “parceria” de fato, subordinou a RME às exigências do IAS. Soares (2010) afirmou que em verdade, a “parceria” estabelecida entre o IAS e a Prefeitura de Joinville garantiu acesso irrestrito do Instituto a todas as instâncias de gestão da RME e das unidades escolares, assim como introduziu na Rede procedimentos e instrumentos de gestão com viés empresarial.

Também constatou que a Reforma legislativa realizada durante as ações SME-IAS também se apresentou como mais um aspecto da subordinação do poder público municipal às “determinações e necessidades” do agente privado. Tratava-se, nesse sentido, de criar um novo conjunto de regulações locais que tivessem como foco e objeto a introdução dos dispositivos do modelo de gestão do IAS na RME. No entanto, para além disso, essa movimentação apontou para um sentido mais profundo de subordinação política, na medida em que o governo municipal se comprometeu a colocar todos os recursos a serviço das determinações e necessidades do IAS. Tanto é que os dois documentos municipais mais importantes do ponto de vista educacional – o Plano Municipal de Educação de Joinville e a sua Lei de Gestão Democrática (173) – foram formulados e aprovados justamente no período da “parceria”. Estes documentos carregam em seu conteúdo claras orientações do IAS e, embora a “parceria” tenha se encerrado, tais marcos regulatórios permanecem vigentes, estabelecendo as diretrizes educacionais do município.

A pesquisa enfatizou, também, a caracterização do PEC como uma “política pública” pelo Termo de Parceria, o que gerou a construção e aprovação de um conjunto de normativas que deram legalidade a todas as ações propostas. Ressaltamos que este Termo de Parceria significou muito mais a subordinação da SME e da RME aos preceitos e procedimentos do IAS do que propriamente uma prestação de serviço do IAS à SME, fazendo com que esta se subordinasse às necessidades do Instituto e não o contrário.

Soares (2010) percebeu que o modelo gerencial de gestão escolar foi materializado no dia-a-dia das escolas da RME-Joinville. Evidenciou como os pressupostos da “gestão por resultados” ganharam forma de um verdadeiro arsenal instrumental – metas, fichas, controles – que conformaram durante quase uma década o trabalho dos professores, subordinando os processos didáticos, de ensino e de avaliação à lógica que orienta essa perspectiva de gestão. Este arsenal filiado à lógica gerencial empresarial induziu, dentre outros aspectos, a uma “taylorização” do trabalho escolar, com o uso de ferramentas da Gerência da Qualidade Total, adotada nas empresas durante os anos 1990.

Foi percebido na pesquisa, portanto, que o “método IAS” orienta-se por uma racionalidade que possibilita novas formas de controle sobre o trabalho do professor, uma vez que os diversos formulários que os profissionais preenchiam, ao monitorarem os resultados da aprendizagem dos alunos, controlavam também os resultados do ensino. Assim, o “coração” do “método IAS” sustenta-se nos resultados de aprendizagem, cabendo a parte mais significativa do trabalho aos professores. Estes são responsáveis tanto pela coleta de dados como também pelas ações de monitoramento e de correção de suas ações. Isso sem dúvida, implicou uma sobrecarga de trabalho, pois, além das tarefas didáticas, tiveram acrescentadas aquelas relacionadas ao gerenciamento de sua própria rotina de trabalho.

Foi constatado, também, uma divisão de tarefas entre quem planeja – os dirigentes, e quem executa o planejamento – os professores. Para que esta divisão não fragilizasse a adesão dos professores, os dirigentes cuidavam da motivação dos profissionais; geravam o duo “cooperação-competição” entre os pares a partir da ideia de “equipe” que precisa “vencer”, alcançar os melhores resultados; e apostavam nas avaliações “externas” como forma de induzir o “ensino *just in time*” e a melhoria dos resultados dos alunos.

A pesquisa apontou como exemplo da subordinação consentida a adequação apenas formal realizada em torno do modo de provimento do cargo de diretor escolar. Tratava-se de uma “determinação” da “parceria” que o município escolhesse seus dirigentes escolares de forma meritocrática. No entanto, a SME manteve a escolha por indicação política e operou ocultamento disso com a normatização municipal apontando “competência técnica” como

critério. Todavia, não apenas a reformulação do marco regulatório da Educação municipal teria sustentado as ações SME-IAS por quase uma década. Para além disso, tornou-se necessário conquistar a adesão dos sujeitos envolvidos nos programas, de modo a possibilitar o prosseguimento da “parceria”. A estratégia utilizada foi a disseminação do discurso da “gestão democrática” baseada na “participação” dos sujeitos e na “autonomia” das escolas. Entretanto, a pesquisa constatou que o referido discurso ocultava práticas muito pouco ou nada democráticas.

Soares (2010) apontou também que além do falso caráter democrático, as práticas implementadas durante a “parceria” orientaram-se pela lógica empresarial privada de funcionamento na Rede Municipal. O argumento para isso estava nas supostas eficiência e eficácia do setor privado em comparação à esfera pública. A divisão do trabalho entre quem planeja e quem executa as ações, a adoção de planos de metas para as escolas e a Rede, o esquadrinhado gerenciamento da rotina dos profissionais envolvidos, a aplicação de avaliação externa do ensino e da gestão foram detectados como os principais exemplos do gerencialismo privado impresso na RME por ocasião da “parceria” estabelecida com o IAS.

Diante disso, a pesquisa evidenciou que o *ethos* privado na Educação pública acaba inviabilizando a implementação do princípio constitucional de gestão democrática da Educação e da escola. Isso porque a concepção empresarial de gestão centraliza as decisões, promove um controle minucioso do trabalho e divide as responsabilidades entre “planejadores” e “executores” – práticas diametralmente opostas à concepção democrática de gestão educacional. Nesse sentido, a adoção do método IAS nas escolas da Rede de Joinville também responsabilizou os diretores pelos resultados dos alunos e das unidades escolares, assemelhando-os, portanto, a gerentes, como se as escolas fossem organizações privadas.

Enfim, para além desses impactos negativos, a “parceria” também não cumpriu a promessa de melhoria da qualidade da Educação municipal. A pesquisa constatou nesse sentido, que os índices de desempenho das escolas da Rede não melhoraram em sua totalidade e nem de maneira extraordinária. Primeiro, porque a própria Rede, antes da entrada do IAS já tinha bons indicadores em termos de aprovação, reprovação e abandono. Apenas 2% ou pouco mais de aumento foram verificados, evidentemente porque não foi difícil atuar em uma Rede que já tinha indicadores positivos. A distorção série-idade foi, de fato, a que produziu um impacto maior – mas a diminuição observada não ultrapassa 5%. O principal problema da Rede, que eram os alunos estudando em turnos intermediários, não diminuiu.

A pesquisa constatou, no entanto, que embora os indicadores não tenham melhorado de maneira estrondosa, as transformações ocorridas na RME em razão da “parceria” com o

IAS não foram periféricas, pelo contrário, as ações SME-IAS produziram impactos significativos para as escolas e para o trabalho dos profissionais da Educação. Nesse sentido, a “neutralidade técnica” da “gestão eficaz” proposta pelo IAS revelou-se um engodo que oculta as verdadeiras intenções do processo de empresariamento da Educação pública.

Soares (2010) conclui que, o aumento da presença do setor privado nos sistemas educacionais, além de conquistar mais um “nicho” de mercado, tem como objetivo expandir a difusão das ideias neoliberais na sociedade. Esta difusão visa produzir o consenso em torno do projeto de sociabilidade da classe dominante, que tem como estratégia o “desmonte” da noção de esfera pública e, conseqüentemente, de responsabilidade pública na promoção de políticas sociais como materialização de direitos sociais. Além disso, a participação da sociedade civil “ativa” na execução de políticas sociais, que, antes da Reforma estatal, eram exclusividade do Estado, acaba comprometendo a própria necessidade de “controle social” expressa pela mesma Reforma, uma vez que quem executa a política não pode fazer esse controle. Na verdade, o que é preciso “desmontar” é a ideia de que a qualidade da Educação pode melhorar a partir das ações do “voluntariado”, de “amigos”, ou seus correlatos. A Educação pública de qualidade, como genuíno direito, precisa ser garantida pelo Estado e, nessa direção, não pode prescindir de políticas efetivamente estatais.

Soares (2010) delimita a sua tese afirmando que as “parcerias” estabelecidas entre o IAS e os sistemas públicos de Educação são um caso exemplar do movimento que redefine o espaço público da escola a partir da inoculação interessada da lógica privada no interior da dinâmica pública de funcionamento. Conclui, portanto, que esse movimento de redefinições das esferas pública e privada é expressão de um movimento maior da classe hegemônica na tentativa de “educar o consenso”. No caso da Educação pública, a significativa ampliação do número de organizações da sociedade civil ocorrida nas últimas décadas, e as “parcerias” destas com sistemas educacionais, não constituem uma “cruzada pela causa educacional” como querem fazer crer os seus ideólogos, mas, em verdade, estão compromissadas com a tarefa de construir, no interior do estratégico espaço da escola pública, a nova sociabilidade, o novo consenso em torno do sistema do capital. Trata-se, portanto, de uma nova ofensiva conservadora para a Educação, por meio da qual se recompõe a lógica privada articuladamente a uma reposição do Estado atuando em “parceria” com o “Terceiro Setor” aos moldes do projeto neoliberal da “Terceira Via”.

Sousa (2013) apresenta, nos resultados e conclusões da sua pesquisa realizada sobre o IAS em Santarém-Pará, pontos convergentes à pesquisa de Soares (2010) realizada em

Joinville em virtude da própria estrutura dos programas do IAS. Contudo, em virtude das evidentes diferenças regionais e temporais, alguns achados divergiram. Vejamos:

A pesquisa de Sousa (2013) evidenciou que a educação nessa lógica da parceria passa a ser uma atividade eminentemente burocrática em que os trabalhadores da educação passam a ter uma preocupação acentuada com o preenchimento de planilhas, onde devem registrar notas e percentuais voltados ao cumprimento das metas estabelecidas pela entidade terceira.

Observou que os alunos eram estimulados também a participar dos rankings de frequência, de notas, de índices de aprovação e reprovação que passaram a ser as preocupações centrais a cada bimestre, semestre e ao final do ano. As escolas, por sua vez, pareciam também ser estimuladas a competir entre si por indicadores positivos de “eficiência”.

Foi observada na pesquisa a concretização da descentralização das decisões, já que a maioria das escolas do município não possuíam qualquer corpo dirigente. Não existia diretor, nem vice-diretor e, muito menos, coordenador pedagógico em 62% das escolas do município, o que por si só já era um demonstrativo de centralização da gestão, pois isso diria que todas as escolas que existiam em Santarém eram dirigidas por apenas 38% das unidades educacionais. Ou seja, uma minoria de escolas tomava decisão pela maioria. Pode-se argumentar em contrário, porque faz parte da realidade das escolas do campo que, mesmo não tendo corpo administrativo, pertenciam à Escola Polo e que, por isso, estavam integradas a estruturas administrativas, porém, foi percebido que as decisões eram tomadas no Polo sem considerar as comunidades escolares das Escolas Anexas, já que estas eram consideradas como “salas de aula externas” e, muitas vezes, eram distantes do Polo e de difícil acesso.

A pesquisa também evidenciou outra característica da gestão democrática, esta se referia ao acesso às informações nos órgãos públicos, como preconizava a Lei Complementar 131/2009, principalmente quando ao tratar sobre os balancetes financeiros, em que qualquer cidadão tem o direito de requerer informações dos órgãos públicos que ficam “obrigados” a prestar esses esclarecimentos. Embora essa Lei tenha sido promulgada em 2009, no ano de 2012 ela não era praticada ainda em Santarém. Durante a pesquisa foi percebida toda uma dificuldade para o fornecimento de dados sobre os balanços financeiros. Passava o tempo, havia uma delonga demasiada para prestar esse esclarecimento.

A pesquisa evidenciou que a implantação do modelo de gestão gerencial não conseguiu se completar por causa das características da Rede Municipal de Ensino de Santarém que favorecia a centralização da gestão em poucas escolas. Foi observado a implantação do modelo gerencial nas escolas da área urbana - 70 (setenta) escolas, e em

algumas poucas do campo, que eram próximas à cidade. Nas demais 383 (trezentos e oitenta e três) escolas, o modelo que impera não poderia ser considerado gerencial, dada a situação de ausência de corpo administrativo. Em Santarém, foi encontrado um modelo híbrido que mescla elementos do tradicional (como a centralização da gestão) e do gerencial que fica mais restrito à área urbana. Houve uma sobreposição do gerencialismo sobre a concepção de gestão democrática que deveria ser predominante na Rede pública municipal de ensino, conforme preconiza a Constituição da República Federativa do Brasil (1988, Art. 206).

Sousa (2013) ao analisar o documento que celebra a parceria, observou que o mesmo não deixou dúvida: tanto a política educacional quanto a sua avaliação é realizada sob o controle do IAS. Pelos termos do contrato assinado pelos parceiros, cabia ao município executar as ações e prestar contas ao IAS, o que para o autor seria um absurdo, pois quem deveria regular as ações dessa entidade seria o próprio poder público, mas pelos termos do IPP N° 1239/2005, há uma inversão nessas funções, haja vista que, utilizando uma metáfora, pelas cláusulas desse instrumento jurídico, o município ficou de joelhos para a entidade adventícia, demonstrando cabalmente a tendência em que o poder público se diminui, abrindo mão de suas prerrogativas em favor de um órgão externo ligado ao setor privado.

Durante a pesquisa de campo foi observado que colocavam sempre o docente numa posição aviltante, impingindo-lhe, no mínimo, a pecha de incompetente. Além disso, um professor que não conseguia alcançar a meta com seus alunos, poderia ser arrolado em procedimentos administrativos, pois se um funcionário não se enquadrasse para o serviço público, ele poderia ser colocado à disposição da Secretaria de Educação. Sousa (2013) considerou esse fato extremamente ruim para a vida funcional de qualquer servidor, haja vista que, em sua opinião, ninguém gostaria de passar por uma situação dessas.

A pesquisa apontou como outro ponto negativo, como consequência de uma atuação acrítica sobre os encaminhamentos do IAS, o seguinte: caso houvesse alguma escola que, no geral, não alcançasse a meta, havia a expansão do “entendimento” de que isso ocorreu porque a “escola não teve competência”. Isso criava uma imagem deslustrada da qual as unidades educacionais procuravam fugir. Em verdade, mais especificamente o corpo dirigente dessas unidades educacionais procurava se livrar dessa alcunha. Portanto Sousa (2013) evidencia que nesse fato reside mais um motivo para a intensificação e reforço na ênfase para que houvesse a produção dos resultados “certos”.

A pesquisa apontou que poderia ocorrer a médio e longo prazo o sucateamento das escolas públicas com a contribuição dos que agiam em consonância com esses ditames. Isso porque, com a apresentação dos “resultados de sucesso” poder-se-ia estar criando uma

imagem que não é, necessariamente, condizente com a realidade educacional do município. Ao afirmar isso em sua pesquisa Sousa (2013) se exime de estar fazendo uma defesa da reprovação, mas apontando para uma reflexão sobre o possível desenlace que poderia ocorrer com a continuação desses eventos. Mas, a pesquisa apontou que não é só a aprovação que ajudaria a fabricar tal índice aferido pelo governo. Havia também o treinamento realizado meses antes da Prova Brasil, com a ajuda da “apostila” enviada pelo governo federal para adestrar os estudantes nos assuntos que constariam na prova, ocasião em que as próprias aulas eram adequadas para se efetivar tal adestramento a esses conteúdos específicos.

A pesquisa apontou que em Santarém houve um flagrante atrito entre a função social que a escola deveria desempenhar, visando à formação para a cidadania, com os princípios regidos pela “gestão gerencial” que, mesmo não se concretizando totalmente, conseguiu atingir o cotidiano escolar, alterando-o, passando a introduzir conceitos e ditames próprios do mundo concorrencial do mercado, numa corrida desenfreada pelo alcance de resultados, transformando a educação numa atividade meramente burocrática a fim de atingir as metas.

Sousa (2013) conclui, portanto, que é necessário um combate a essas ideias e a esse modelo. Uma das maneiras é mostrar como um pensamento realizado com um método científico pode ajudar a desvendar os meandros e as fragilidades do discurso oficial, que intenta padronizar a aparência das coisas. Diz o autor: a “fragilidade” no discurso, porque ele não se sustenta quando é contraposto utilizando uma análise como a que ele empreendeu na pesquisa com o auxílio do método dialético. Por isso, a tendência desse discurso é ruir, à medida que as pessoas possam ter o discernimento sobre os malefícios sociais que ele é capaz de causar, quando ajuda na manutenção do sistema injusto do capital.

Enfim, Sousa (2013) conclui que as pessoas são capazes de pensar de modo a romper com esse estabelecimento de coisas. Todavia, é preciso que tenham sobremaneira oportunidades de formação nesses conteúdos científicos, para que possam desenvolver elementos capazes de subsidiar uma postura contrária à naturalização que ocorre ao lidar cotidianamente com as ideias favoráveis à manutenção do *status quo* do sistema. Para este fim, a escola poderia estar sendo um local que propiciasse esse tipo de discussão, de análise, de compreensão da realidade. Mas, a partir dos resultados de sua pesquisa, constatou que a escola não está sendo utilizada para esse propósito, pelo contrário, estava ajudando a formar uma imagem coletiva para a aceitação dessa lógica mercantil, por meio, por exemplo, de sua tendência para tratar o conceito de “qualidade” como algo meramente formal, que deve ser apreciado e divulgado pelos meios de mídia, quando da propaganda do governo. Em contradição a isso, Sousa (2013) expressou em sua pesquisa a concepção de “qualidade” da

qual parte, a qual precisa ser acompanhada por uma melhoria real na qualidade de vida das pessoas, não apenas em relação à educação, mas nas suas condições de moradia, de saúde, de emprego, de alimentação, etc., acabando com as condições precárias e desumanas em que a maioria das pessoas viviam naquele momento no Brasil.

A pesquisa por fim, demonstrou que, enquanto permanecer essa prática, a possibilidade de uma formação para a cidadania nas escolas fica diminuída, pois parece haver mais espaço para o amestramento de um espírito competitivo do que espaço para o desenvolvimento crítico visando favorecer a criação de um ambiente capaz de proporcionar a percepção de toda essa problemática que se encontra envolta pela ideologia de mercado no setor educacional. A defesa do autor, diz ele, é exatamente o oposto do que foi observado na pesquisa, pois defende que se leve em consideração o processo como um todo em favor do aluno. Portanto, conclui que a relação público-privada é danosa e, por isso, o privado deveria ser retirado do setor público, para que assim pudesse se desenvolver outra lógica na escola pública: a de formar pessoas que tenham consciência crítica, que exerçam seus direitos de cidadão e não que sejam amestrados para o mercado.

Os resultados da pesquisa de Pojo (2014) realizada em outro município do Estado do Pará apontou que os encaminhamentos da parceria público-privada veiculada por meio dos Programas do IAS está aquém da realidade do município em estudo e que os programas não lograram êxito nem na execução do que demandava a íntegra de sua proposta, tampouco nos resultados demandados pela parceria entre IAS e Ministério da Educação (MEC). E contraditoriamente, as orientações dos Programas do IAS ficaram impregnadas na prática dos professores. Observemos os achados da pesquisa:

A pesquisa de Pojo (2014) partiu da hipótese de que as transformações implantadas a partir da parceria com o IAS alterava o “fazer pedagógico” dos professores, expressa por meio de orientações político-pedagógicas que imputavam novas regulações no trabalho do professor, modificavam a forma de gestão da escola, justificados pelo IAS e pela Semed como elementos que se coadunam para a propalada superação da defasagem idade-série e, conseqüentemente, a melhoria da qualidade do ensino.

Constatou-se na pesquisa, portanto, que a parceria entre Prefeitura Municipal de Benevides e Instituto Ayrton Senna atendeu às determinações do MEC, buscando alcançar os patamares requeridos no IDEB que, subjacente à política de enfrentamento do fracasso escolar, priorizaram orientações e propostas pautadas em critérios gerenciais para promover a concorrência entre as instituições públicas; a gestão democrática, embora constitua a retórica dos gestores, não é constatada em práticas empreendidas pelos sujeitos objetos da

pesquisa, no município, cujas ações estiveram mais próximas do modelo gerencial defendido pelo IAS e; que a busca pela propalada qualidade do ensino produziu a intensificação no trabalho dos professores, cujo nível de exigência por resultados e cumprimento de metas, por vezes, irrealis, (pro)postos pela parceria provocou, nos profissionais da educação envolvidos, a impossibilidade de vivências de gestão democrática e de qualidade socialmente referenciada.

Pojo (2014) concluiu que a pesquisa constatou certa distância entre o que define o IAS no âmbito geral e local e o que acontece efetivamente no “chão das escolas” pesquisadas, reafirmou nossa posição de que não bastam boas intenções para a resolução dos problemas da defasagem idade-série como almeja o IAS e a administração em questão. Como as escolas não foram consultadas para que se firmasse a parceria com o IAS, também não teve condições de avaliar, baseada em dados, os resultados desta na vida da escola. Reafirmou, também, que na experiência analisada algumas das ações/atividades caminharam na direção oposta ao que foi acordado com o IAS (por exemplo, a realização de testes diagnósticos para a formação das turmas), pois a dinâmica municipal das escolas foi e é muito maior e mais complexa do que supõe o Termo de Parceria.

Para Pojo (2014) as parcerias, de modo geral, se efetivam porque encontram um campo próprio e fecundo nas expectativas e limitações da escola pública brasileira de lidar com seus problemas, aliada a pouca ou nenhuma autonomia na definição do rumo de suas ações, assim como o fato que, na maioria dos casos, a comunidade escolar não é motivada, consultada, impulsionada a discutir os seus problemas e construir estratégias próprias para a superação de seus problemas, pois os canais de participação são/estão bastante frágeis. Com isso, a autora não quer afirmar que a “solução”, a “verdade” está com o coletivo da escola e que a mesma não possa construir, discutir, ouvir, dialogar com outros coletivos e pessoas, instrumentos, práticas, etc., entretanto, faz a ressalva que ao ouvir o que o coletivo da escola, do município, que conhece, propõe, almeja, é o primeiro passo para as decisões e encaminhamentos da política educacional responsável.

Portanto, Pojo (2014) avalia que a gestão democrática não é uma prática, por vezes nem um princípio, portanto, não se constitui em uma instância capaz de aglutinar todos os membros da comunidade escolar em torno de um projeto de educação que reflita um projeto de sociedade, ou seja, não está assentada como um exercício de decisões coletivas. Nesse sentido, os limites da vivência democrática estão nos ditames do capital, portanto, é certo que a democracia plena pode ser vivenciada com a superação deste modo de sociedade, portanto, a efetivação da gestão educacional como prática democrática exige mudanças, de modo a

garantir essa participação da comunidade escolar e o fortalecimento da cooperação e compromisso com as finalidades político-pedagógicas da escola, entretanto, esse exercício não se efetivou em Benevides. Um desses exemplos foi a não garantia da eleição direta para Diretor de Escola, como previsto na Lei nº 1.017/2005, do município analisado.

Conclui também que a qualidade do ensino, enquanto ponto de partida e de chegada de qualquer política educacional, é motivação primeira para o estabelecimento da parceria com o IAS. Conforme Pojo (2014), não foi possível revelar, a partir das falas dos ex-secretários de educação em entrevistas, em que medida essa qualidade se manifestou, com exceção da fala de algumas professoras entrevistadas, pois os relatórios finais de aproveitamento nunca ficaram prontos e a parceria foi encerrada antes que esses resultados finais pudessem ser socializados. Embora com a aprovação da chamada *Lei da Transparência* o acesso aos dados financeiros e estatísticos foi bastante prejudicado, quase sempre com o argumento de dados sigilosos ou de que a Semed – uma vez que não ordenava despesas –, também não dispunha dos dados solicitados.

A defasagem idade-série não foi superada no município. A parceria com o IAS, cujos programas tinham isso como objetivo, não conseguiu apresentar registros do cumprimento da meta de 100% com alunos na faixa etária condizente com a série. Nesse sentido, nas falas dos sujeitos entrevistas foram vários os episódios que destacavam uma ou outra situação e alunos, mas no conjunto isso não foi constatado.

Para Pojo (2014) a pesquisa em tela revelou também que após o encerramento da parceria e a saída do IAS do município (no ano de 2012), as práticas que envolvem o disciplinamento, a rotina, as dinâmicas de acolhida aos alunos permaneceram nas práticas dos professores e supervisores que estiveram nos programas, inclusive com a adesão de outros profissionais. Em outras palavras afirmou-se que a lógica do capital está impressa nas práticas dos professores que, saudosistas da experiência vivida, pleiteiam a reimplantação dos programas com o IAS.

A pesquisa realizada por Alves (2015) também na região norte do país, contudo em um município do Estado do Maranhão, onde a gestão da Rede Municipal também sofreu influência das orientações do IAS para o encaminhamento das ações político-pedagógicas no seio do receituário da parceria público-privada na educação. Conforme veremos nos resultados da pesquisa.

Alves (2015) partiu da hipótese de que o programa “Gestão Nota 10” (GN10) do IAS, através da inserção da lógica e de elementos da gestão gerencial na gestão escolar da Rede Estadual de Imperatriz/MA, escamoteia a realidade educacional quando objetiva,

exclusivamente, implantar uma cultura de resultados que priorizam os indicadores de sucesso educacionais. Isso reflete o discurso ideológico vigente do neoliberalismo de que o Estado não tem competência e nem condições de ofertar e coordenar sua política educacional de forma efetiva.

Na pesquisa constatou-se que, no contexto da parceria público-privada entre o IAS e o Governo do Maranhão: (I) houve aumento da taxa de analfabetos; (II) houve redução no índice de aprovação e aumento nos índices de reprovação e evasão escolar, tanto no ensino fundamental quanto no ensino médio da Rede Estadual de Ensino; (III) houve uma expressiva redução no quantitativo de matrículas e o fechamento de escolas da Rede Estadual; (IV) a gestão escolar apresenta-se fragilizada nos aspectos de autonomia, participação e descentralização.

Constatou-se a Reforma do Estado no Maranhão assumiu a lógica do neoliberalismo e cumpriu com maestria o seu receituário. Dentro de suas estratégias de exequibilidade destacamos: (I) adota a gestão participativa, através da inclusão de organizações não-governamentais e de representações da sociedade civil; (II) prioriza a gestão por programas e projetos (concepção, formulação e implantação) nos níveis de execução programática; (III) prioriza a experiência dos Órgãos Desconcentrados, dotados de relativa autonomia administrativo financeira; reforça mecanismos de flexibilização; (IV) busca o aumento da eficiência na implantação de sistemas de controle e avaliação do desempenho gerencial; (V) redefine o papel do Estado e sua missão institucional; (VI) privatiza, funde órgãos da administração, descentraliza ações do governo (saúde, cultura, justiça, desenvolvimento social, indústria, comércio, turismo); (VII) extingue órgãos da administração direta e indireta e entidades da administração indireta (secretarias, autarquias, sociedades de economia mista); (VIII) reduz custos anuais da máquina administrativa.

A pesquisa evidenciou que a implementação das políticas neoliberais no Brasil, a partir do governo FHC com a instituição do MARE e da aplicação das medidas do PDRAE trouxe para as Organizações Sociais ou o chamado Terceiro Setor, novos marcos regulatórios e novas implicações para a atuação da sociedade civil. Nessa esteira, houve o entendimento que o modelo preconizado para o setor de serviços não-exclusivos do Estado, abrangendo hospitais, institutos de pesquisa, universidades, museus, entre outros, instituiu uma nova relação entre o público e o privado através dos contratos de gestão e dando novas face às parcerias público-privadas.

Constatou-se que apesar dos indicadores revelarem dados significativos em relação à melhoria dos indicadores sociais, o Estado do Maranhão ainda ocupa a 26ª posição entre as 27

unidades federativas brasileiras segundo o IDHM, ficando atrás somente do Estado de Alagoas que apresenta o menor IDHM de 0,631;

Diante dos dados evidenciados na pesquisa, conclui-se que as parcerias público-privadas escamoteiam a realidade educacional com a propagação de índices educacionais fictícios que mascaram a realidade e, ainda, sob a lógica da gestão gerencial realizam uma cooptação ideológica dos sujeitos, esvaziando a possibilidade de construção coletiva e dialógica da gestão escolar democrática. Não houve, portanto, melhoria nos indicadores do IDEB, visto que esse era um dos objetivos da parceria entre o governo do Maranhão e o IAS;

Ficou evidente que as mudanças no papel do Estado redefinem as fronteiras entre o público e o privado, principalmente por meio das parcerias do Estado com o terceiro setor. Nesse sentido, a parceria do governo do Maranhão com o IAS para implementação do programa GN10 na rede de ensino disseminou entre os diretores das escolas estaduais de Imperatriz uma ideologia do sucesso e da produtividade pautada nos resultados e na lógica de mercado que orienta o setor privado, principalmente por acreditar que o mercado é mais eficiente e produtivo do que o Estado.

Foi possível concluir, após a pesquisa, que apesar do governo do Maranhão justificar a parceria com o IAS a partir do insucesso da escola pública no Estado e apresentar, via programa GN10, a intervenção na política de educação do Maranhão, particularmente na formação dos diretores escolares, o que ficou evidente foi que os índices educacionais do Estado eram melhores antes da parceria com o IAS. De acordo as análises de Alves (2015) e da relação que estabeleceu com o referencial teórico que ilumina essa pesquisa, a questão não está, necessariamente, na elevação dos índices educacionais, mas sim na possibilidade de efetivação de uma gestão escolar que aponte para os princípios democráticos. Houve, portanto, um retrocesso em relação ao processo de construção dos princípios da gestão democrática nas escolas da Rede Estadual de Ensino de Imperatriz/MA, pois a lógica da gestão gerencial permeia ideologicamente a atuação dos gestores educacionais e dos diretores escolares.

Conclui Alves (2015), o que ocorreu nas escolas da Rede Estadual de Imperatriz a partir da parceria do governo do Maranhão com o IAS foi uma descaracterização do espaço público na tomada de decisões, no acompanhamento pedagógico, nas estratégias administrativas, e na dinâmica escolar. Nesse sentido, o programa GN10 trouxe para a rotina escolar o esvaziamento da perspectiva democrática de gestão escolar e escamoteou a realidade através da prática compulsória de levantamento de dados e da produção de relatórios esvaziados. Portanto, a gestão gerencial disseminada pelo programa GN10 do IAS não

cumpriu os objetivos a que se propôs: elevar os índices educacionais da Rede Estadual de Ensino. Mas, conseguiu realizar uma cooptação ideológica dos gestores educacionais e escolares acerca do sucesso e da produtividade, colocando as práticas gerencialistas e mercadológicas como alternativa da gestão eficiente e eficaz no espaço público.

Ainda no eixo Parceria Público-Privada, Programas de Gestão empresarial, abordaremos os trabalhos reagrupados sob a categoria “Outras Organizações Cíveis, a mesma Proposta de Parceria Público-Privada”. Ainda nesse eixo trazemos outros programas de parcerias público-privadas que, no entanto, partem das mesmas orientações nesta seara de parceria público-privada para encaminhar as ações no interior da escola. Aqui destacamos os seguintes trabalhos: a dissertação de Klêner Kleni Costa Bryto (2011) e a tese de Maria Rosana de Oliveira Castro (2017), ambas as pesquisas foram realizadas no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Pará (UFPA).

O referencial teórico-metodológico das pesquisas considerou a abordagem qualitativa. As técnicas de pesquisas utilizadas foram revisão bibliográfica, levantamento documental nas Organizações e Redes de Ensino. E as análises foram realizadas a partir da análise de conteúdo.

Como Objeto de Estudo, Bryto (2011), analisa o público-privado não estatal por meio da parceria estabelecida entre a Prefeitura de Barcarena- Pará e a Fundação Vale, a partir da implementação do “Programa Escola que Vale” na gestão educacional do município no período de 2000 a 2008. Castro (2017) analisa a implementação do Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI) na Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Prof. Antônio Gondim Lins, em Ananindeua-Pará, no período de 2009 a 2015.

Reiteramos que as pesquisas abordam a relação público-privada via outras organizações cíveis, que não a fundação Ayrton Senna, porém no conjunto de suas orientações e ações são latentes os mesmos princípios de gestão empresarial na educação em nível de Sistema Nacional de Educação e Redes Municipais de Ensino. Vejamos os resultados das pesquisas:

Os resultados da pesquisa de Bryto (2011) apontam que a efetivação da parceria público-privada, por intermédio do “Programa Escola que Vale” na realidade barcarenense, não se mostrou como canal condutor de eficiência educacional. A partir dos fracos indicadores de qualidade alcançados pela gestão educacional, ao contrário, o que se percebeu foi um aumento do grau de submissão da esfera pública em relação à esfera privada. Foi observado ainda que, pelo ideário neoliberal, os Estados passaram por reformas necessárias ao bom funcionamento do mercado; a educação, bem como os demais direitos sociais passaram a

ser administrados sob a lógica privatista, tendo por base os princípios que orientam essa lógica, tais como a eficiência, a competitividade e os resultados e eficácia, independentemente dos meios utilizados para atingi-los.

Conforme Bryto (2011), o Estado deixa de ser o principal promotor dos direitos sociais, passando a figurar mais como um regulador na execução desses direitos, dentre eles, a educação. E a educação passa a figurar como uma ação não-exclusiva do Estado. Para tanto, foi proposta a transferência da promoção do direito à educação para o público não-estatal, aqui entendido enquanto esfera de atuação privada dentro do espaço público.

A pesquisa abordou a existência de instrumentos normativos legais (legislação federal) que tratam e regulamentam as entidades do Terceiro Setor (Organizações Sociais e Organizações da Sociedade Civil de Interesse Público), enquanto principais agentes responsáveis pela execução de políticas públicas para educação. O que, para Bryto (2011), acaba por garantir um respaldo em nível federal para a constituição das parcerias público-privadas, formalizando, assim, a participação da sociedade civil na promoção dos direitos sociais.

Conforme Bryto (2011), não se pode afirmar que o que ocorreu na Rede Municipal de Educação de Barcarena, enquanto ela se manteve sob a gerência do PEQV, tenha sido um verdadeiro retrocesso, do ponto de vista da produção de indicadores educacionais, uma vez que, das análises realizadas, foi verificado, por exemplo, que o índice de evasão escolar no nível de ensino fundamental em 2000, ano anterior à celebração da parceria, era de 29,9% e que, ao final da parceria em 2008, foi reduzido para 5,10%, ou seja, uma variação positiva de cerca de 486,27%. Entretanto, não se pode afirmar que esta melhora se deva exclusivamente, à implantação do “Programa Escola que Vale”, uma vez que não se deve esquecer que o MEC também estabelece um conjunto de políticas educacionais, e que o município de Barcarena foi contemplado por estas, a exemplo do: Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) e outros, além do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB).

O “Programa Escola que Vale” materializou-se como um bem articulado modelo da responsabilidade social e empresarial aventada pelo terceiro setor. Na análise do Programa, foi percebido a recorrência de técnicas para a implementação na gestão educacional, puramente fruto do tecnicismo, nas quais ferramentas de gestão são apresentadas como propostas racionais para o alcance da eficiência educacional em seus níveis de ensino.

A pesquisa concluiu que se revelou evidente a filiação do “Programa Escola que Vale” ao projeto neoliberal de reconfiguração do papel do Estado, na contemporaneidade, por meio da instrumentalização de parcerias no âmbito do terceiro setor. Sublimando uma nova maneira de gerir a educação, com mais eficiência e menor custo, essa parceria levou para dentro do espaço público-estatal a ideologia empresarial, impondo uma nova lógica à educação, a do Mercado. Porém, defende Bryto (2011): se as políticas públicas se revestirem de caráter eminentemente público e passarem a ser realmente prioritárias, planejadas, antecipatórias, implantadas e implementadas com seriedade e compromisso político, a escola poderá ser construída como uma travessia para uma nova sociedade.

Bryto (2011) não considera que seja pela via meritocrática centrada no individualismo, nas competências, segundo a lógica mercantil, que os avanços chegarão para a educação do município, porque está na essência dessa lógica a desigualdade social, a excludência. Além do que, a formação humana não pode ser comparada com a produção de mercadorias e bens.

Nesta perspectiva de análise de programas que trazem em sua estrutura princípios de gestão empresarial, evidenciamos também a pesquisa de Castro (2017), a qual partiu da hipótese de que a implementação do Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI) na Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Prof. Antônio Gondim Lins se deu por meio do modelo gerencial de administração, cujo foco é a eficiência e a eficácia dos serviços, voltado para os resultados, em que o Estado brasileiro, com sua legislação, permitiu que agentes privados prestassem serviço de responsabilidade da função pública por meio das chamadas parcerias público-privadas. O ProEMI é uma dessas parcerias estabelecida entre o Ministério da Educação (MEC), a Secretaria Estadual de Educação (SEDUC) e o Instituto Unibanco, para alcançar a excelência educacional, restando aos municípios aderirem a tais propostas, formuladas distantes de suas realidades.

Na pesquisa discute-se também o processo de implementação do ProEMI na Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Prof. Antônio Gondim Lins, revelando o desconhecimento da comunidade escolar sobre o Programa, indicando que ele não foi discutido na escola e que a SEDUC -PA não cumpriu seu papel na garantia de condições adequadas para implementação do ProEMI que, apesar de ter destinado à escola recursos do Programa em duas ocasiões, sua aplicação foi empregada de forma indevida.

A pesquisa evidenciou que a educação em Ananindeua como direito social assegurada na CF de 1988 nem sempre foi garantida ao conjunto da sociedade, uma vez que o PNE em vigor estabelece a elevação desse atendimento e sua universalização para população entre 15

(quinze) e 17 (dezesete) anos até 2016 e os dados revelaram decréscimo de 24% nas vagas para o Ensino Médio no período estudado.

No referente aos indicadores educacionais foram reveladas na pesquisa taxas consideráveis de distorção idade-série, sendo que em 2015 ficou em 43,8%, o que é um percentual elevado de distorção idade-série. As taxas de rendimentos educacionais (aprovação, reprovação e abandono) revelaram a necessidade de maior atenção pública, principalmente com relação à taxa de aprovação e à taxa de abandono que, respectivamente, alcançaram no ano de 2015, 73,9% e 15%.

A pesquisa revela ainda que esses resultados não estão dissociados da realidade mais ampla do Estado e do Município, pois, mesmo Ananindeua sendo o segundo Município mais populoso do Estado e ter um IDHM considerado alto, o Município é marcado pela desigualdade na distribuição de renda, o que contribui para o aumento da violência e criminalidade, exploração dos trabalhadores e exclusão social.

Castro (2017) considera que a inclusão social se tornar-se-á realidade no País, no Estado, no Município e nos diferentes espaços sociais, quando houver uma maior distribuição dos bens produzidos socialmente, pois até agora o que impera, diz a autora, é o predomínio dos que se apropriam da força do trabalho alheio e, por isso têm mais bens, comparativamente com a classe trabalhadora que têm menos. Portanto, Castro (2017) defende que a educação tem um papel fundamental na mudança dessa situação, já que pode possibilitar formação de pessoas críticas, capazes de contribuir com uma escola de pública, democrática e de qualidade e, assim, para a formação de uma sociedade mais justa para a maioria.

A pesquisa revelou que o Programa foi atrativo do ponto de vista legal, pois a legislação que o criou indicava ampliação de carga horária para os professores, lotação em uma única escola, aulas mais dinâmicas e atrativas com a implementação das ações do Projeto de Redesenho Curricular (PRC).

Porém, a pesquisa apontou que, primeiramente, na SEDUC, o Programa não estava estruturado de modo a atender à demanda de atividades e para o acompanhamento nas escolas, com falta de pessoal na própria Sede, nas Unidades SEDUC-PA na Escola (USES) e nas Unidades Regionais de Educação (URE), o que nos revelou falta de condições para implementação do ProEMI nos municípios e, por conseguinte nas escolas. A parceria com Instituto Unibanco (IU) via Jovem de Futuro (JF) dependia dos profissionais do Estado, logo, se a SEDUC não os disponibilizava, o JF não poderia às escolas. Outro ponto destacado na pesquisa se refere à dedicação integral do professor na escola, aspecto importante não só por conta da exigência do Programa, entretanto, essa ainda não é a realidade das escolas com

ProEMI no Estado do Pará. Os professores continuam lotados em diferentes escolas e a dedicação de tempo integral para o Programa ainda não foi concretizada na Escola Gondim Lins.

A pesquisa encontrou no Projeto de Redesenho Curricular (PRC) da Escola Gondim Lins um Plano de Ação que contemplava as diversas áreas do conhecimento nos seguintes macrocampos: Acompanhamento Pedagógico (Linguagens, Matemática, Ciências Humanas e Ciências da Natureza); Iniciação Científica e Pesquisa; Leitura e Letramento; Línguas Estrangeiras; Cultura Corporal; Produção e Fruição das Artes; Comunicação, Cultura Digital e uso de Mídias e Participação Estudantil. Entretanto, esse Plano foi desenvolvido parcialmente e não previa e nem possibilitou a ampliação do tempo na escola, o que era previsto pelo Programa.

Foi evidenciado também que o apoio técnico-financeiro previsto para acontecer anualmente às escolas de Ensino Médio que tivessem seu PRC aprovado pelas Secretarias de Educação e pelo MEC não foi cumprido, pois, para a SEDUC o último repasse de recurso foi recebido no primeiro semestre de 2015, referente à primeira parcela de 2014. Essa situação causou prejuízo à continuidade do Programa, principalmente no Programa de Formação Continuada. Na Escola Gondim Lins, os recursos que vieram foram em 2010 e 2012, dos quais a Escola não apresentou prestação de contas, ficando inadimplente, o que naturalmente a impede de receber novos recursos. Nesse aspecto, Castro (2017) evidenciou que a escola não contou com acompanhamento e orientação para o uso dos recursos, chegando até a repassá-los para uma empresa terceirizada administrar, que não providenciou a compra dos materiais adequados e necessários ao desenvolvimento das atividades previstas no Plano de Ação da Escola, além de não ter apresentado a documentação comprobatória do emprego dos recursos para prestação de contas.

Conforme Castro (2017), os recursos públicos para as escolas públicas são repassados para os Conselhos Escolares, a quem compete adquirir os materiais necessários e prestar conta dos gastos, assumindo toda a responsabilidade pelo que é comprado para as escolas. Porém, muitos Conselhos não estão cientes que todo recurso público, recebido por pessoa física ou jurídica deverá ser prestado conta, segundo determina a CF de 1988.

Outra evidência da pesquisa foi que os dados de matrícula e os indicadores educacionais na Escola Gondim Lins não apresentaram mudanças positivas no período pós ProEMI: nas matrículas houve redução de 619 entre os anos de 2009 a 2015; nos indicadores educacionais a taxa de distorção idade-série chegou a 51,2%, revelando que mais da metade dos alunos matriculados estão em distorção idade-série; a taxa de aprovação é baixa, com

63% em 2014 e poucas diferenças de um ano para outro durante o período pesquisado; a taxa de reprovação e de abandono juntas correspondem a mais que 36% de adolescentes, jovens e adultos que abandonaram a escola ou foram reprovados e depois ou aumentaram o percentual na distorção-idade série. Para Castro (2017) esses dados revelados deveriam subsidiar a tomada de decisão dos governantes no sentido de garantir oferta de educação pública para todos, inclusive para os que não tiveram acesso à educação na idade considerada adequada.

A pesquisa revelou também a falta de participação no processo de elaboração o que poderá comprometer as possíveis inovações no ambiente escolar. E ainda, que a formação para a implementação do ProEMI era de responsabilidade do JF, e segundo os entrevistados, quando houve formação, foi para orientar como alimentar com dados da escola o sistema do JF. Essa formação era restrita para o Trio Gestor (professor articulador, diretor da escola e a técnica pedagógica).

Enfim, Castro (2017) conclui confirmando a tese de que a implementação do ProEMI na Escola Gondim Lins se deu por meio do modelo gerencial de administração, cujos focos são a eficiência e a eficácia dos serviços, voltado para os resultados, tendo o Estado brasileiro, com sua legislação permitido que agentes privados prestassem serviço de responsabilidade da função pública por meio das chamadas parcerias público-privadas. E que as parcerias público-privadas configuram-se como estratégias de privatização dos serviços públicos, que visam a redução do tamanho do Estado e o fortalecimento da iniciativa privada, concedendo liberdade de competição e os modos privados de gestão das atividades (Di Pietro, 2015), em que o Estado estimula e subsidia as parcerias público-privadas como recomenda a ideologia neoliberal.

Nesse conjunto, O ProEMI é uma dessas parcerias estabelecida entre o Ministério da Educação, Secretaria Estadual de Educação e o Instituto Unibanco, que buscaram alcançar a excelência educacional, restando às escolas implementarem tais propostas formuladas distantes de suas realidades.

Enfim, Castro (2017) considera que na Escola Gondim Lins o ProEMI não foi implementado totalmente. Apesar do projeto ter sido elaborado e lançado no PDE interativo, apenas algumas ações do Plano de Ação previstos no PRC foram desenvolvidas pela escola. A principal justificativa que foi encontrada na pesquisa para justificar o fato de que ações não foram desenvolvidas, foi a falta de materiais adequados, o que fez o Plano de Ação do ProEMI ficar parado e não acontecer. Esta foi a realidade constatada na Escola Gondim Lins.

Encerramos o Eixo Programas de Gestão Empresarial e Gestão das Redes Públicas de Educação Básica, onde abordamos, no contexto da relação público-privada na educação as

pesquisas que analisam os programas das organizações civis elaborados para serem desenvolvidos nas escolas das rede pública de ensino, e desta forma, estabelecem no interior do espaço público condutas da gestão gerencial, por meio da qual, as decisões são tomadas de cima para baixo, os professores são sobrecarregados de tarefas técnicas e responsabilizados pelos resultados. Contraditoriamente, tais programas anunciam em sua concepção o aumento da qualidade da educação, porém, na grande maioria das Redes em que esses programas foram desenvolvidos, os índices não atingiram as metas estabelecidas.

É importante salientar que nesse empenho para realizar o estado do conhecimento no âmbito da temática em que está envolvido o nosso objeto de estudo, podemos observar, especialmente nesse eixo que expressam a parceria público-privada via programas pensados por organizações civis, não encontramos nenhuma pesquisa que abordasse o “Projeto Trilhas” da Natura, nem em nível nacional e tampouco em nível de região Norte, ou mesmo especificamente no Estado do Pará. Contudo, resultado de algumas pesquisas aqui já evidenciadas abordaram as interferências desses programas na educação escolar que se encontram além do campo da gestão, no campo do currículo e da formação. Portanto, no eixo a seguir trataremos outras pesquisas que abordam especificamente o “Projeto Trilhas” da Natura.

4.3 PARCERIA PÚBLICO-PRIVADA, CURRÍCULO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Nesse eixo abordaremos as pesquisas levantadas sobre o “Projeto Trilhas” da Natura, conforme mencionamos no início dessa seção, encontramos poucos trabalhos que abordam o projeto. O que nos chama atenção nesse mote é que, embora tenhamos clareza de que o nosso objeto de estudo seja proveniente do contexto da parceria público-privada na educação, as pesquisas que a partir de agora abordaremos analisam o “Projeto Trilhas” exclusivamente, a partir das suas interferências no currículo e da formação dos professores, como se esses processos fossem alheios ao cenário sócio histórico, político e econômico no qual a educação no Brasil está inserida, especialmente nesse momento de mundialização do Capital. Isto justificaria outro aspecto que configura uma abordagem nova em nosso estudo ao tratar desse mesmo objeto.

Portanto, o que nos inquieta é que nesse nosso levantamento o “Projeto Trilhas” não foi abordado sob a lógica da parceria público privada. Ou seja, embora as pesquisas que

abordam esse contexto das PPP's pontuam a centralidade da ação desses programas na gestão, e apontem a interferência dessa lógica no currículo e na formação dos professores, quando o "Projeto Trilhas/Natura" aparece nas pesquisas, essas o abordam apenas em sua interlocução do currículo e da formação dos professores. Contudo, a nossa pesquisa parte do pressuposto de que o "Projeto Trilhas/Natura" está inserido no contexto das PPP's e que é evidente que este projeto implica diretamente em todo o contexto escolar: da gestão ao currículo, até a formação dos professores. Mas, vejamos o panorama das pesquisas concluídas em torno do "Projeto Trilhas" da Natura.

Nesse mote sobre o "Projeto Trilhas/Natura" tivemos acesso a apenas 2 (duas) pesquisas: a dissertação de Maria Mulé Slemenson (2016) no âmbito do Curso de Mestrado Profissional em Educação da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP) e a dissertação de Jane Rafaela Pereira da Silva (2014) no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação – Linha de Educação e Linguagem da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE).

Quanto ao objeto de estudo, Slemenson (2016) investiga percepções e recomendações de professores alfabetizadores acerca da proposta formativa *on-line* do "Projeto Trilhas" e Silva (2014) investiga as orientações propostas no "Projeto Trilhas" para a Educação Infantil, voltadas para a condução de rodas de histórias por professoras dessa etapa inicial da educação básica.

Quanto à dimensão técnica das pesquisas, Slemenson (2016) descreveu que utilizou *questionário estruturado com 997 participantes, representando 42% do universo total de professores concluintes do curso on-line, contemplando diferentes segmentos: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio* (p.7). Seguido de outras duas etapas de trabalho:

Na primeira delas, foi elaborada a lista de competências e habilidades docentes possíveis de serem desenvolvidas por professores que se apropriam das propostas do Projeto Trilhas. Na segunda, verificou-se o potencial de desenvolvimento de tais competências e habilidades nas atividades do curso *on-line*. Como embasamento teórico deste estudo, foram adotados os referenciais sobre o ensino da leitura e a escrita de Delia Lerner, Claudia Molinari, Mirta Castedo, Ana Teberosky, dentre outras (p.7).

Os processos metodológicos não deixaram evidentes a abordagem e o tipo de pesquisa que embasaram o estudo em questão e observamos problemas de atendimento às normas técnicas de pesquisa nos registros.

Quanto à dimensão técnica Silva (2014, p. 8) descreve que:

Duas professoras foram solicitadas a planejar e conduzir quatro sessões de rodas de história com seu grupo de crianças, sendo a primeira *sem* apoio do material do *Projeto Trilhas*. Em seguida, as docentes participaram de dois encontros em que puderam conhecer, discutir e se familiarizar com alguns materiais do *Trilhas*, sendo novamente solicitadas a planejar e conduzir três sessões de leitura com livros de literatura do acervo do Projeto Vídeo-gravação, a transcrição das quatro rodas de história de cada docente e a aplicação de entrevistas individuais semiestruturadas antes da condução da primeira roda. Ao final do estudo, as duas professoras foram novamente entrevistadas, dessa vez, simultaneamente, com vistas a identificar as suas impressões a respeito do planejamento e condução das rodas *sem* e *com* apoio do *Trilhas*.

Na pesquisa de Silva (2014) os processos metodológicos também não deixaram evidentes a abordagem e o tipo de pesquisa que embasaram. Quanto ao referencial teórico utilizado para desenvolver nenhuma das suas pesquisas evidenciou.

Quanto aos resultados de pesquisa Slemenson (2016) destacou que, na percepção dos docentes, o curso *on-line* é uma potente estratégia formativa que contribui para a sua formação, favorecendo que as propostas pedagógicas sejam incorporadas em sala de aula. Dentre as sugestões mais frequentes, indicam a elaboração de novos cursos à distância, com mais horas de duração, certificados pelo MEC e que contemplem outras áreas do conhecimento. Desta forma, conclui que os objetivos do trabalho foram alcançados a partir da legitimação do curso *on-line* pelos professores e da sistematização de um conjunto de recomendações para aprimoramento e ampliação da proposta formativa.

Os resultados da pesquisa de Silva (2014) apontam que a análise do material indicou que este busca contribuir para melhor estruturar a prática do professor sem atribuir a ele um papel passivo. E que, portanto, o *Trilhas* orienta os diretores e/ou coordenadores pedagógicos que apresentem aos professores os materiais do Projeto por meio de reuniões periódicas com o grupo de professores de modo a explorar os livros de literatura a serem lidos com as crianças, as atividades propostas com base nesses livros e os materiais de estudo e aprofundamento. A partir disso, o professor/mediador tem autonomia para decidir o que pode ou não ser utilizado do Caderno de Orientações. As professoras, entretanto, não consideraram que o material trouxe grande diferença para a sua prática. Apesar disso, percebemos algumas mudanças na condução das rodas.

Foi evidenciado na pesquisa que o “Projeto Trilhas” salienta que outros fatores dentro espaço escolar são importantes para se garantir um bom trabalho de leitura na escola. Assim, a formação dos pequenos leitores é vista não só como uma função única e exclusiva do professor, mas, sim, fruto de uma ação conjunta da família, escola e sociedade.

A pesquisa evidenciou também a precariedade da estrutura física das escolas em que atuam as duas professoras participantes da pesquisa, pois não havia nas duas salas um espaço de leitura definido, aconchegante, com tapetes, almofadas e com livros disponíveis. Era visível a frustração da professora diante da dificuldade de ter um espaço de leitura adequado em sua sala. Também ficou latente a solidão das duas professoras em relação à direção e à coordenação pedagógica das escolas que pareceram estar pouco sensíveis às necessidades das educadoras e das crianças. Para Silva (2014) o conjunto dos aspectos indicados acima, sem dúvida, tem um impacto negativo na qualidade das práticas de leitura desenvolvidas pelas docentes que, felizmente, permanecem motivadas para buscar melhorar o seu trabalho como revela o interesse demonstrado por elas de participar da pesquisa.

Silva (2014) conclui que os resultados da pesquisa reafirmou m que o trabalho de mediação de leitura é algo complexo e, nesse sentido, o estudo dá subsídios para que os professores possam melhor refletir sobre os recursos didáticos que chegam à escola, em particular, sobre a atividade de leitura de histórias na Educação Infantil.

Conclui ainda que o material apresenta uma linguagem clara, traz uma discussão teórica dos textos narrativos de boa qualidade e propõe um modelo de uso do material em que o professor é convidado a estudar, a trocar com seus pares e a planejar sua própria prática com base em um modelo. Trata-se, portanto, de um material que busca contribuir para melhor estruturar a prática do professor sem atribuir a ele um papel passivo.

E ainda conclui que, se por um lado as mudanças citadas foram positivas, por outro, alguns aspectos poderiam ser melhorados na condução da leitura pelas docentes. Assim, caberia investir mais na formação das docentes quanto aos modos de condução da conversa sobre o texto lido nas rodas para as crianças, necessidade também verificada no estudo de Nascimento. Portanto, também não é suficiente ter um bom material nas mãos, tal como o oferecido pelo “Projeto Trilhas”. É preciso ir além, com a definição de políticas públicas de incentivo à leitura, bem como de formação continuada do professor/mediador de textos literários. Neste campo, é preciso ainda considerar que a disponibilização de um material como o do “Projeto Trilhas” envolve questões de financiamento da educação e não apenas uma apreciação técnica de seu mérito em termos de consistência teórico-metodológica. Sendo assim, como direcionamento de política pública, talvez o mais relevante seja a identificação dos aspectos positivos que estão presentes no “Projeto Trilhas” e que poderiam ser considerados na elaboração de propostas de intervenção que estejam direcionadas às crianças que são atendidas na Educação Infantil.

As duas pesquisas sobre o “Projeto Trilhas”, embora apontem algumas fragilidades, as quais foram destacadas no âmbito da postura dos professores e da infraestrutura da escola, fazem uma análise positiva do processo de implantação e resultados das orientações metodológicas no que tange ao currículo, em seu aspecto do processo de aquisição da leitura e da escrita. Contudo, tais pesquisas não abordam o “Projeto Trilhas/Natura” em sua relação direta com a política nacional de educação regida para o gerenciamento de resultados.

Concluimos que esta seção nos permitiu justificar e situar que nossa pesquisa se encontra no âmbito das Parcerias Público-Privadas (PPP's) e que na educação essa simbiose ocorre por meio dos programas estruturados por organizações civis e desenvolvidos pelas redes públicas de ensino. O estado do conhecimento também permitiu evidenciarmos que o Projeto Trilhas ainda não foi estudado como uma proposta de educação no âmbito da parceria público-privada e que, portanto, é esse enfoque que damos ao projeto em nosso estudo.

Portanto, abordamos nesse relatório de pesquisa os dados e informações levantados em nossa pesquisa de campo sobre o “Projeto Trilhas/ Natura” na rede de ensino do Município de São Miguel do Guamá, não apenas no sentido buscarmos trazer convergências e divergências com as pesquisas ora apresentadas, mas principalmente de analisar como um projeto da iniciativa privada direcionado a diferentes escolas dos municípios do país, foi implantado e implementado na Rede de Ensino de um município paraense.

5 A RESPONSABILIDADE SOCIAL EMPRESARIAL DO PROJETO TRILHAS EM SÃO MIGUEL DO GUAMÁ

Nesta seção analisamos a implantação e implementação do Projeto Trilhas do Instituto Natura na Rede Municipal de Ensino de São Miguel do Guamá. Em nossas análises situamos o Trilhas no contexto da simbiose entre a esfera pública e a esfera privada, como expressão de uma pactuação entre um conglomerado de empresas com o poder público para a condução das políticas públicas educacionais, configurando-se em parceria público-privada na educação. Nesse processo há a retirada do Estado no cumprimento de sua responsabilidade Social, abrindo espaço para o mercado, via terceiro setor interferir na educação de forma que, as empresas desenvolvam a Responsabilidade Social Empresarial (RSE). Para essa análise evidenciamos informações obtidas por meio de observações *in lócus* e em relatórios levantados nos sites do Instituto Natura e do Portal Trilhas, além das falas dos sujeitos para corroborar (ou não) com as finalidades do nosso estudo.

5.1 O PROCESSO DE IMPLANTAÇÃO DO PROJETO TRILHAS NO MUNICÍPIO DE SÃO MIGUEL DO GUAMÁ

Conforme Martins (2012), o percurso histórico de construção do Estado Brasileiro houve a perpetuação da oscilação entre o Governo Federal e os Governos Estaduais na condução das políticas sociais. A partir da Constituição de 1988, por meio do acirramento da descentralização do poder central da União para as instâncias subnacionais, o município passa a ser visualizado como uma instância governamental relevante para a efetivação de tais políticas e ao mesmo tempo ocorre uma maior descentralização para o mercado, na qual o Terceiro Setor “compartilha” com o Estado a oferta das políticas públicas educacionais. E nesse movimento descentralizador temos a simbiose a esfera pública e a esfera privada. É neste cenário que ganha espaço a OSCIP da Natura, o Instituto Natura, que amplia o raio de ação na educação por meio do Projeto Trilhas chegando ao Município de São Miguel do Guamá.

A educação, portanto, não pode ser “medida” somente através de índices estatísticos, de acordo com Paro (2001, p. 43).

a qualidade da educação não é passível de verificação imediata e relativamente rigorosa por meio de mecanismos convencionais de aferição, aplicáveis à maioria dos produtos postos à venda no mercado.

Nessa perspectiva, a qualidade do ensino ultrapassa os índices de desempenho aos quais está vinculada. Os índices, os estabelecimentos de metas são importantes para que os governos formulem políticas públicas que direcionem mudanças na educação, mas pensar na qualidade da educação envolve uma série de indicadores que demandam de um conhecimento mais aprofundado da escola, do seu cotidiano e de seus sujeitos.

Conforme Gadotti (2008) a principal crítica que é feita ao IDEB refere-se a sua própria matriz, uma vez que essa matriz tem problemas práticos na sua aplicação. Com o peso que tem o fluxo no índice, pode haver um artifício para “melhorá-lo”: introduzir a promoção automática, não reprovando alunos.

Essa matriz permitiria o uso do IDEB visando produzir “resultados” artificiais, “melhorando” artificialmente o fluxo. Conforme Gadotti (2008), na prática pode haver também uma distorção na aplicação da prova no rendimento escolar: as escolas podem chamar apenas os melhores alunos para responder as provas, distorcendo os dados gerais.

Embora o IDEB seja muito questionável foi o instrumento que o Governo Federal utilizou para implantar as políticas do PDE.

São Miguel aderiu a municipalização proposta pelo Governo Estadual desde 1997. De acordo com Gemaque (2006), a partir do Plano Estadual de Educação do período de 1995/1999, elaborado no governo de Almir Gabriel (PSDB), a política educacional no estado do Pará prevê a municipalização e a descentralização do Ensino Fundamental e da Educação Infantil para a melhoria do ensino no Pará. Esse processo se daria em longo prazo considerando as possibilidades financeiras dos municípios.

Essa diretriz do Plano Estadual (1995/1999) ilustra a política educacional do Governo do Estado para o referido período, tal política se fundamentaria na justificativa de se cumprir o que determina a Constituição Federal de 1988 e a Constituição Estadual de 1989 no que concerne a responsabilidade de atendimento à Educação Infantil e ao Ensino Fundamental repassada aos municípios. Entretanto nenhuma dessas constituições estabelece a exclusividade de oferta do Ensino Fundamental pelos municípios.

A Constituição Estadual, em seus artigos 274 e 280, estabelece que a oferta do Ensino Fundamental é de responsabilidade do poder público estadual e municipal e que o último deverá assumi-la progressivamente, a partir de 1ª a 4ª série. Entretanto, na prática, a maioria dos municípios assumiu de 1ª a 8ª série (GEMAQUE, 2006), como é o caso de São Miguel do Guamá.

O processo de municipalização no Estado do Pará conforme a Constituição Federal de 1988 e a Constituição Estadual de 1989 prevê a colaboração entre Estados e municípios. Essa

previsão constitucional deveria se concretizar via processo de municipalização. Contudo, devido a fragilidade constitucional, a colaboração via municipalização não aconteceu.

Quanto a colaboração entre o Estado e os municípios prevista no art. 280 da Constituição Estadual -1989, desde 2007 vem se efetivando, legalmente, por meio de um termo de Convênio de Cooperação Técnica, firmado entre o Governo do Estado, através da Secretaria de Educação, Secretaria de Administração, Instituto e Previdência e Assistência dos Servidores do Estado do Pará e as prefeituras Municipais. Entretanto, se restringiu apenas aos municípios que concordaram em municipalizar o Ensino Fundamental. Portanto, esse convênio passou a existir juntamente com a implantação do FUNDEF, objetivando regulamentar o processo de municipalização do Ensino Fundamental [...]. Entretanto, tal colaboração, limitou-se ao processo de transição do repasse das matrículas, dos servidores e das escolas entre as redes (GEMAQUE, 2006, p. 176).

Esse Convênio de Cooperação Técnica estipulava as responsabilidades entre o Governo do Estado e as prefeituras municipais. Com isso, caberia à SEDUC, além de efetuar pagamentos, prestar assessoramento técnico, pedagógico e administrativo às Secretarias de Educação dos municípios em que o Ensino Fundamental fosse municipalizado, a fim de garantir a eficácia do processo e também deveria acompanhar e supervisionar a execução do objeto do convênio.

Concomitantemente às Prefeituras Municipais caberia:

Lotar prioritariamente os professores pertencentes à rede estadual, com carga horária máxima, que deveriam permanecer nesta condição enquanto perdurasse o processo de municipalização; garantir fiel cumprimento dos valores salariais e percentuais de vantagens praticados no Estado, quando se tratar dos recursos repassados pelo FUNDEF [...] alguns municípios não cumprem sobremaneira o repasse desses recursos aos professores (GEMAQUE, 2006, p.177).

Gemaque (2006) apontou que este convênio, que tinha como pano de fundo a municipalização do Ensino fundamental previa um período de vigência de cinco anos devendo ser renovado por igual período. Contudo, ressalta que alguns municípios (Tucuruí e Altamira) naquele momento se organizavam para não o renovarem.

Todavia, apesar de ser um contrato por tempo determinado o Governo Estadual não permitiu a reversão das matrículas para a rede estadual de ensino. O processo de municipalização do ensino no Estado do Pará delineou mecanismos próprios para ser legitimado. “Diante da falta de liderança da União para coordenar esse processo, a tendência foi a de que os Estados pensem políticas próprias para se defenderem da sobrecarga de despesas e dos desafios da demanda” (MONLEVADE, 1997, p.178).

De acordo com o Relatório de Atividades da SEDUC (1995-1998), constata-se que o processo de municipalização visava propiciar aos municípios “a oportunidades de priorizar o

atendimento do ensino Fundamental, passando o estado a garantir a oferta do Ensino Médio de forma cada vez mais ampliada e a planejar e gerenciar a política educacional do estado”. (GEMAQUE, 2006, p.5)

A efetivação desse projeto de municipalização no Estado do Pará se justificaria naquele momento

[...] em torno do número elevado de escolas localizadas nos municípios vinculadas à rede estadual, cujos prédios, na maioria, pertenciam aos municípios; da distância entre as escolas localizadas no interior do Estado e a capital, que dificultava o planejamento e o acompanhamento do processo educativo; da diversidade cultural que não era contemplada nas propostas educativas; a disparidade entre os recursos destinados para as duas redes de ensino que, em alguns municípios, chegava a ser bem superior aos valores alocados pelo Estado e vice-versa (GEMAQUE, 2006, p.178).

De acordo com Romão (2010) muitos governadores para se eximirem de suas responsabilidades em relação à educação básica, aproveitaram para repassar redes escolares de Ensino Fundamental para os municípios, a municipalização então foi interpretada por esses governadores como transferência de encargos aos municípios com a oferta de ensino.

Nessa direção, a municipalização só ganha legitimidade na medida em que é entendida como uma interação das instituições educacionais do município responsáveis pela Educação Infantil e pelo Ensino Fundamental no âmbito do município, no sentido de garantir a universalização do acesso, da permanência e da conclusão de uma Educação Básica de Qualidade.

Como reflexo desse processo de municipalização, constatamos que o Sistema Municipal de Educação de São Miguel do Guamá oferta Educação Infantil, séries iniciais e finais do Ensino Fundamental e Educação de Jovens e adultos (EJA).

De acordo com o Relatório de Atividades da SEMED de São Miguel do Guamá (2011), o município assinou o Termo de Adesão do PDE em 2008. Neste mesmo ano o município assinou, também o Termo de Cooperação Técnica. Krawczik (2008) afirmou que, concomitante ao lançamento do PDE, foi promulgado o Decreto nº 6.094/07, contendo um Plano de Metas intitulado *Compromisso Todos pela Educação* ao qual os municípios e os estados deveriam aderir por uma espécie de contrato territorial entre as diferentes esferas de governo para poder receber transferências voluntárias de recursos financeiros e assistência técnica do Governo Federal. O Termo de Adesão, ou contrato territorial, requer a elaboração de um Plano de Ações Articuladas (PAR) municipal e/ou estadual.

A partir da assinatura desse Termo de Adesão, o município de São Miguel do Guamá passou a ser assessorado e monitorado pelo MEC para melhorar a gestão da educação municipal. Nesta ocasião, o IDEB local⁷⁴ era baixo em relação à média nacional⁷⁵, sendo este diagnóstico pré requisito para adesão do município ao PAR.

Conforme Martins (2012), em sua pesquisa de mestrado expõe que segundo a Diretora de Ensino da SEMED⁷⁶ (informação verbal), o município recebeu ajuda técnica e financeira do MEC. Foram muitas ações/programas e o município de acordo com suas condições (infra-estrutura e recursos humanos) foi tentando desenvolver todas as ações estabelecidas no PAR, conforme o exposto no Relatório das Atividades da SEMED-2011 e no (CHECK LISTS) PAR São Miguel do Guamá.

Os documentos pesquisados no período de 2010 a 2012, mostraram as ações e programas que o município recebeu ou desenvolveu a partir do PDE, aos quais, entre outros citamos: organização do Sistema Municipal de Educação; elaboração do Plano Municipal de Educação, Elaboração do documento de Constituição do Conselho Municipal de Educação; Elaboração do Plano de Carreira Cargos e Remuneração dos Trabalhadores em Educação Pública; execução das ações contidas na proposta pedagógica das escolas; construção de creches; reformas de prédios escolares de Ensino Fundamental; adequação e equipamentos de escolas; capacitação de professores e pessoal de apoio; recebimento de ônibus; elaboração e execução do PDE-Escola; Escola Ativa; Pró-infância; BRALF (Brasil alfabetizado); sala multifuncional; LSE (Levantamento da Situação Escolar) entre outras. Conforme o exposto no documento do PAR de São Miguel do Guamá, a responsabilidade de financiamento e organização técnica dessas ações/programas, são divididas entre o Município e o MEC.

Martins (2012) evidenciou que a partir de 2008 o processo de descentralização para as esferas subnacionais aconteceu via PDE, um plano de governo para educação induzido pelo movimento de empresários Todos pela Educação uma plataforma de planejamento que possibilitou aos diferentes municípios do Brasil receberem ações, programas e projetos provenientes das parcerias público-privadas. Situamos nosso objeto de estudo nesse contexto de descentralização, a partir do qual municípios passam a ter maior participação na condução das políticas públicas nacionais e também onde a condução das mesmas se no âmbito da

⁷⁴ Em consulta ao site <http://sistemasideb.gov.br>, acesso em 16/04/11, no período de 2007-2008 o IDEB observado do Município de São Miguel do Guamá era de 3,0 a meta projetada era de 2,8.

⁷⁵ Em consulta ao site <http://sistemasideb.gov.br>, acesso em 02/11/10, no período de 2007-2008 o IDEB nacional observado era de 4,2 a meta era de 3,9.

⁷⁶ A diretora de ensino da SEMED é professora da Educação Básica nas séries iniciais do Ensino Fundamental, atua a mais de 18 anos no Município, compõe o quadro de professores efetivos concursados. É graduada em Formação de Professores (UEPA) e especialista em Gestão escolar (UNAMA/EGPA). No 2º semestre 2010, por indicação política, ocupou a função de Diretora de Ensino da Secretaria Municipal de Educação.

Responsabilidade Social Empresarial com inserção de projetos de entidades privadas na educação pública a exemplo do Projeto Trilhas do Instituto Natura no Município de São Miguel do Guamá.

5.2 O INSTITUTO NATURA E A EDUCAÇÃO: à guisa de caracterização

No site do Instituto Natura (2018)⁷⁷ encontramos que a missão do instituto é “criar condições para os cidadãos formarem comunidades de aprendizagem”. E ainda, que fortalecem “Pessoas e organizações que fazem parte da área educacional: professores, comunidade escolar, gestores públicos e Consultoras de Beleza Natura”; que disseminam “Os princípios da Comunidade de Aprendizagem para a rede ampliada de educação”; e estimulam “A colaboração para que o ambiente da educação pública seja fértil e propício para a incorporação de inovações, favorecendo que cada estudante alcance seu pleno potencial de aprendizagem”.

O Instituto Natura (2018) informa ainda que acreditando na colaboração e na construção coletiva de caminhos e soluções eficientes, trabalha em parceria com diversas organizações da área educacional. Conheçamos algumas delas:

Figura 07 – Organizações da área educacional

| | | | | |
|---------------------------|---|------------------------|--------------------------------------|--------------------------|
| Abrinq | ALCOA | AMURC | Avante | BID |
| CEIPE | Centro de Referência em Educação Integral | Cidade Escola Aprendiz | Consed | CIEB |
| CREA-UB | CLP | FIESC | Fundação Maria Cecília Souto Vidigal | Fundação Itaú Social |
| Instituto Arapyauá | Instituto Ayrton Senna | ICEP | ICE | Instituto C&A |
| Instituto Conceição Moura | Instituto Inspirare | Instituto Lina Galvani | Instituto Península | Instituto Singularidades |
| Instituto Sonho Grande | InterCement | Itaú BBA | ISEVEC | Jeduca |
| Labi | Niase | Oficina Municipal | Parceiros da Educação | Porticus |
| Todos pela Educação | UNCME | Undime | Vetor Brasil | |

Fonte: Instituto Natura, 2018.

⁷⁷ Disponível em <http://www.institutonatura.org.br/instituto-natura/>. Acesso em 15.11.18

Para conhecer os projetos, advindos dessas parcerias, com mais detalhes e acompanhar sua evolução o site do Instituto Natura (2018) disponibiliza os relatórios anuais do Instituto, os quais estão listados de 2011 a 2017, porém encontramos dificuldades de baixá-los. O site principal do Instituto natura⁷⁸ automaticamente redimensiona para outros sites⁷⁹ que a empresa e/ou Instituto Natura possuem e isto foi um fator complicador para o levantamento de informações. Por um lado, a diversidade de sites que divergem nas informações e por outro lado, a maioria das informações não estão disponíveis em PDF e mesmo quando o site indica que as informações estão nesta forma de arquivo, no processamento indica erro para baixar. Em virtude do exposto ao longo do texto oscilamos nas fontes sobre informações referentes ao Instituto Natura/e ou empresa, bem como ao Projeto Trilhas e/ou demais projetos da instituição.

Sobre quem a empresa é o site⁸⁰ define que

O desenho da estratégia de atuação e o acompanhamento dos projetos envolvem um Conselho de Administração e um Conselho Consultivo – este último formado por especialistas em educação que ajudam o Instituto Natura a localizar os desafios e oportunidades na área. Há, ainda, o suporte do Conselho Fiscal, que discute e aprova os demonstrativos contábeis. Internamente, a equipe é formada por mais de 35 profissionais, de natureza multidisciplinar. Compõem o grupo especialistas em educação, comunicação e gestão de projetos (INSTITUTO NATURA, 2018).

Ainda sobre quem somos o site do Instituto Natura (2018) apresenta que para prestar contas e reforçar o compromisso de transparência, o Instituto divulga seu estatuto social que em seu Artigo 1º determina que

O Instituto Natura, doravante denominado simplesmente “Instituto”, é uma associação sem fins lucrativos ou econômicos, com prazo de duração indeterminado,

⁷⁸Site principal <http://www.institutonatura.org.br/instituto>. Acesso em 15.11.18

⁷⁹ 3 (três) link's: **1-Natura**: para divulgação das linhas de produtos cosméticos: <https://www.natura.com.br>; **2- “Crer para ver”** para divulgação de Produtos não cosméticos: <https://www.natura.com.br/crer-para-ver> e **3- “Portais dos projetos”**, o qual remete para o site dos Projetos voltados para educação: **3.1- “Conviva educação”**: <https://convivaeducacao.org.br/> ; **3.2- Trilhas**: <https://www.portaltrilhas.org.br/> ; **3.3- Comunidades de aprendizagem** <https://comunidadeaprendizagem.com>; **3.3- “Centro de Inovação para a Educação Brasileira (CIEB)”** : <http://www.cieb.net.br/> ; e **3.4- “Escola Digital”**: <https://rede.escoladigital.org.br/>. Acesso em 15.11.18.

⁸⁰ Disponível em: <http://www.institutonatura.org.br/quem-somos/> . Acesso em 15.11.18. Nesse link encontramos a composição e os nomes de toda a equipe do Instituto **Diretor-presidente** (David Saad); **Conselho de Administração: Presidente** (Pedro Villares) e **Conselheiros** (Luiz Seabra, Pedro Passos, Guilherme Leal, João Paulo Ferreira, Denis Mizne, Ricardo Henriques); **Conselho Consultivo**, Ana Amélia Inoue, Ana Lucia Lima, Claudia Costin, Cleuza Rodrigues, Repulho, Igor Lima, Lucia Dellagnelo, Paula Louzano **Conselho Fiscal Presidente** : Lucilene Prado; Conselheiros Jorge Roberto Manoel e Lavínia Junqueira.

que se regerá pelo presente estatuto e pelas disposições legais que lhe forem aplicáveis (ESTATUTO SOCIAL s/d, p. 1)

No mesmo link “Quem Somos” o Instituto Natura divulga as informações sobre seus investimentos e relatórios financeiros. No fluxo de caixa os Projetos são discriminados como despesas operacionais, as quais no ano de 2016 foram no valor de R\$ 20.473 e no ano de 2017 o valor de R\$ 21.722. E tais despesas

Referem-se principalmente às despesas com (i) consultorias envolvidas para realizar a formação e implementação dos projetos diretamente com o público beneficiário (professores, escolas, secretarias municipais de educação, etc.), (ii) transporte, logística e comunicação relacionados com os projetos, e (iii) doações para implementação de projetos que o instituto apoia.

Sobre os investimentos, levantamos que no Estado do Pará o Instituto está com “projetos que promovem ambientes de aprendizagem transformadores”, atendendo 225 escolas da seguinte forma:

Quadro 06 – Número de escolas e sujeitos atendidos

| TRILHAS | | COMUNIDADE DE APRENDIZAGEM | ESCOLA DIGITAL | ESCOLA EM TEMPO INTEGRAL | CONVIVA | |
|------------|----------------|----------------------------|---|--------------------------|------------------------------|---------------------------|
| Nº Escolas | Nº Professores | Nº de Escolas: | Plataforma customizada pela Secretaria Estadual de Educação | Nº de Escolas: | Nº de Municípios cadastrados | Nº de Municípios que usam |
| 222 | 455 | 4 | SIM | 0 | 120 | 12 |

Fonte: Instituto Natura, 2018.

No site do Projeto Trilhas, o “Portal Trilhas” (2018) além da história, encontramos os objetivos do “Instituto Natura” para a educação, especificamente no âmbito da educação escolar.

Como suas iniciativas o instituto declara que busca “o fortalecimento de pessoas e organizações fazem parte da área educacional: professores, em especial os educadores alfabetizadores, comunidade escolar, gestores públicos e Consultoras de Beleza Natura (CN’s). Todos em prol de uma educação de qualidade” (INSTITUTO NATURA, 2018). Além de especificar cada seguimento, o Instituto também explicita como é feito o fortalecimento.

Quadro 07 – Iniciativas do Instituto Natura

| SEGMENTO | ESPECIFICIDADE | FORMA DE FORTALECIMENTO |
|-------------------------------------|--|--|
| Professores | Em especial dos anos iniciais do Fundamental I. | Apoiando sua atuação para que seus alunos atinjam altos resultados no aprendizado, sempre incentivando o uso de ferramentas pedagógicas alinhadas ao mundo digital. |
| Comunidade | Alunos, famílias, funcionários, voluntários e comunidade escolar em geral. | Contribuindo para que tenhamos escolas em tempo integral com altos resultados, com práticas voltadas ao desenvolvimento integral dos alunos que envolvam conceitos de comunidades de aprendizagem. |
| Gestor Público | Funcionários e colaboradores do setor público (prefeituras, secretarias municipais e estaduais de Educação, Ministério da Educação e demais entidades ligadas à área educacional). | Apoiando o desenvolvimento de um regime de colaboração entre os sistemas públicos de educação e o aperfeiçoamento de suas práticas de gestão –contribuindo para fortalecer a cooperação entre municípios, estados e União. |
| Consultoras de Beleza Natura | Há 20 anos, as Consultoras de Beleza Natura investem seu trabalho voluntário, disseminando a causa da educação, comprando e vendendo os produtos da linha Crer Para Ver, que têm 100% projetos do Instituto Natura do lucro arrecadado investido nos | Retribuindo esse gesto em forma de benefícios exclusivos de educação para a consultora e também para sua família por meio do projeto Educação para Consultoras de Beleza Natura. |

Fonte: Instituto Natura, 2018.

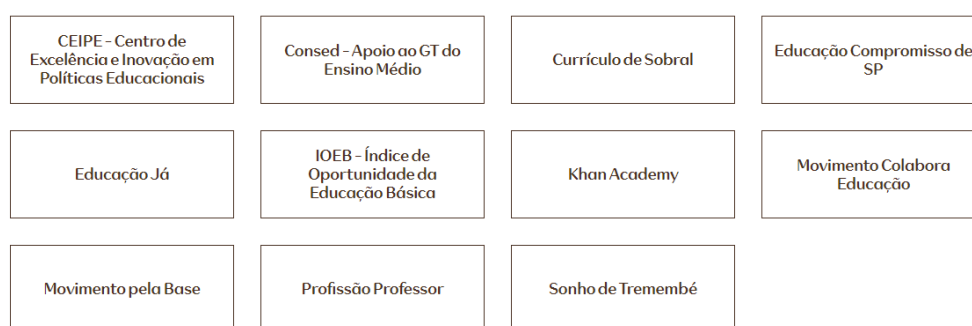
No pilar de transformação educacional e social, a Natura objetiva engajar cada vez mais as consultoras e consultores Natura (CNs) no tema educação e nos projetos que apoia, aproveitando o potencial de mobilização dessa rede de 1,8 milhão de cidadãos, presentes nos entornos das escolas públicas brasileiras. Cabe registrar que os números aumentam, uma vez que em 2012, o instituto registrou 15 mil CN's que declararam seu interesse em atuar em favor da educação. Na análise de Montañó (2014) e Souza (2008), a RSE, via terceiro setor, significa mais lucro para o capital e não preocupação com a questão social, muito menos no que diz respeito transformação social.

Conforme o “Portal Trilhas”, o “Instituto Natura” defende que “além da atividade de consultores, eles também são pais e mães, professores, estudantes e pessoas com relação

direta ou indireta com a escola, que desejam influenciar positivamente a educação e a sociedade como um todo”. Isto configura na análise de Montañó (2007, 2014) responsabilização social e minimização do papel do Estado. Entre as iniciativas do Instituto Natura para educação estão os Projetos⁸¹: Trilhas, Comunidade de Aprendizagem, Escola em tempo Integral, rede de Apoio a educação, Conviva Educação e Educação para Consultoras Natura, entre outras iniciativas (INSTITUTO NATURA, 2018).

Figura 08 – Iniciativas do Instituto Natura

outras iniciativas que apoiamos



Fonte: Instituto Natura, 2018.

Analisando a massificação de projetos voltados para a educação, podemos afirmar que a visão do Instituto Natura está ancorada num dos papéis que foi atribuído à *educação para o desenvolvimento*, no nível ideológico, ou seja a empresa atribui o sentido de “Educação para a Construção de Sociedade Justa”: Educação como instrumento privilegiado para a “correção” das iniquidades existente na sociedade contemporânea. Alterando as pessoas, no período que são passíveis a internalizar hábitos duradores, pensa-se alterar as relações sociais, construir uma sociedade nova. Papel atribuído a educação por meio da corrente de **pensamento autoritário** (com elementos para o sucesso a partir de condições fortuitas, resultado do próprio indivíduo - Mannheim); e pela corrente de **pensamento liberal** (educar para comportamentos esperados, potencialidades - Skinner), conforme Cunha (1980).

Contudo é importante destacar que a corrente liberal postula que os indivíduos nascem com potencialidades distintas e têm motivações diferentes. A escola está para a atualização de potencialidades e fixação da motivação, mecanismo para redistribuir os indivíduos. Não está para eliminar as diferenças entre os homens, mas para a construção de uma sociedade

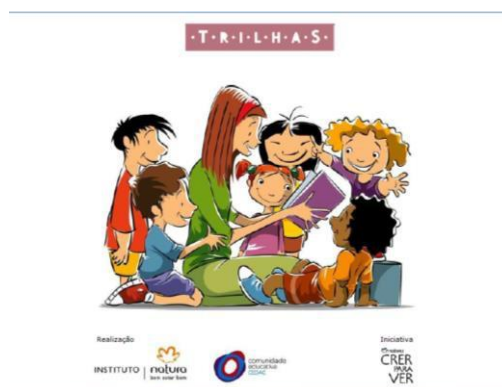
⁸¹ Sobre os demais Projetos do Instituto Natura consultar: www.institutonatura.org.br/iniciativa/.

onde as posições sociais estão disponíveis para os indivíduos de quaisquer origens. A educação é tratada pelo Estado, no Brasil, como a luz capaz de iluminar toda uma imensa “região” da vida social deixada sombria pelo desenvolvimento econômico (CUNHA, 2008, p.21).

A ideia-chave subjacente a concepção de Educação do Instituto Natura é de que a um acréscimo marginal de instrução, treinamento e educação, corresponde a um acréscimo marginal de capacidade de produção. A ideia de **capital humano** é uma quantidade ou um grau de educação e de qualificação, tomado como indicativo de um determinado volume de conhecimentos, habilidades e atitudes adquiridas que funcionam como potencializadoras da capacidade de trabalho e produção. Desta suposição deriva-se que o investimento em **capital humano** é um dos mais rentáveis, tanto no plano geral de desenvolvimento das nações, quanto no plano da mobilidade individual (FIGOTTO, 2010, p.45).

Esse relatório de pesquisa se constitui, portanto, na intenção de desvelar o interesse do “Instituto Natura” em relação educação escolar pública, o qual nos parece estar sedimentado fundamentalmente nas bases da teoria do Capital Humano e do Capital Social, conforme já elucidamos nesta tese. Especialmente, nos interessa a análise das consequências da implantação e implementação do Projeto Trilhas na Rede de Ensino de São Miguel do Guamá. Para tanto julgamos ser necessário especificar a estrutura desse projeto.

Figura 09 – Material Trilhas



Fonte: Arquivo pessoal, 2018.

Conforme o “Portal Trilhas” (2016), o “Projeto Trilhas”,

é um conjunto de materiais elaborados para instrumentalizar e apoiar o trabalho docente no campo da leitura, escrita e oralidade, com o objetivo de inserir as crianças do primeiro ano do Ensino Fundamental em um universo letrado (PORTAL TRILHAS, p. 2).

Compõem o Conjunto de materiais do Projeto Trilhas os cadernos norteadores da metodologia para o desenvolvimento da leitura, escrita e do cálculo matemático; os cadernos destinados a gestão e os cadernos de apoio ao professor. Conforme nos indica a gestora escolar:

[...] o que eu conheço do Projeto ‘Trilhas’, ele já chegou até nós pela Secretaria de Educação, né? Mas como sempre sabemos, é um projeto da Natura... e assim, para a escola, ao meu ver, [...] ele foi de grande proveito. Ele trouxe, como eu posso dizer? Ele nos abriu um leque de conhecimentos, porque o Projeto Natura, ele trouxe os acervos. Eles vieram contidos de vários gêneros textuais. Tinha música, tinha poema, tinha os jogos, enfim, então, ele veio despertar porque a partir do que ele nos trouxe, nós fomos criando, né? (GESTORA DA EC, 2018).

Na época da implantação do Trilhas a gestora exercia a função de professora em uma escola anexa da escola matriz do campo. Observamos que há um entendimento de que o projeto serviu para ‘despertar’ nos profissionais da escola, especificamente os professores, a vontade de criar algo (não especificado pela entrevistada) para o processo de ensino-aprendizagem a partir dos materiais que eles receberam do projeto. Assim, pode-se entender que esse ‘algo’ seria objetivo ou subjetivo, com criação de novos materiais propriamente ditos para serem trabalhados na escola, ou com uma nova forma de trabalhar o ensino com os alunos, de modo mais dinâmico e atrativo.

Portanto, diante desse contexto, a autonomia escolar é entendida como maior responsabilização dos professores e diretores pelo sucesso ou fracasso da escola, e, sobretudo do gestor, como liderança de todo o processo. Além disso, nessas escolas não existe autonomia pedagógica, pois o pedagógico é elaborado de acordo com critérios de produtividade definidos previamente pelo órgão responsável pela implantação nas escolas, neste caso pelo Instituto Natura, via Trilhas. A participação que se desenvolve nesse contexto não passa de um mero processo de colaboração, de mão única, de adesão, de obediência às decisões que são tomadas de cima para baixo. Fica evidenciado, que esse modelo de gestão e de escola não contribui para a democratização das relações de poder na escola e conseqüentemente para a formação da cidadania (BRAGA, 2013).

Os cadernos orientadores da metodologia do Projeto Trilhas são classificados em três eixos: “Trilhas para ler e escrever textos”; “Trilhas para abrir o apetite poético” e “Trilhas de jogos”.

No conjunto de **“cadernos destinados a gestão e professores”** estão: “O Caderno de apresentação”, o qual apresenta as intenções, princípios e concepções do projeto; o “Caderno da Secretaria”, com as sugestões de gestão do trabalho na rede de ensino com vistas à

melhoria da qualidade da educação do município e dos indicadores educacionais; “O Caderno do diretor” que abordou sugestões de gestão do trabalho junto aos professores e orientações para a organização e o uso do acervo de livros e os cadernos e os “Cadernos de orientações”: sequência de oito atividades para serem realizadas junto às crianças;

E ainda que vem um material específico para as funções de cada um – gestor, coordenador, professor.

O material para o diretor que ele tem que ler e poder fazer as orientações. Recebe lá o livro do diretor, recebe lá o material de orientação do professor. Aí tu lê lá e diz, agora eu tenho essa função, essa e essa. Aí como interagir? Mesclar isso? Fazer um outro trabalho? Inicialmente quando tu mostra isso para o professor ele diz: “mas é um trabalho a mais”. Mas ele não precisa ser um trabalho a mais, porque a Natura ela trabalha com a leitura, interação, com os jogos, com histórias, com contos, e uma série de outras coisas que tu pode fazer dentro do que tu já tem. A escola tem projeto de leitura, utiliza o material do ‘trilhas’, já tem o material do ‘trilhas’.

No conjunto de “**cadernos de Material de apoio ao professor**” são apresentados: “**Os Cadernos de estudos**” que permitem o aprofundamento dos conteúdos tratados nos diferentes “**Cadernos de orientações**”; O “Acervo de livros” é composto dos Livros de literatura, referência para as atividades propostas nos Cadernos de orientações. “Os Materiais pedagógicos” são elaborados para realização de algumas atividades propostas nos Cadernos de orientações e no Caderno Trilhas de jogos e também o “Caderno Trilhas de jogos com repertório de jogos a serem desenvolvidos pelo professor em sala com as crianças;

A entrevistada apresenta ponto positivo do “Projeto” e isto é corroborado na fala de outros sujeitos:

[...] na época o Projeto ‘Trilhas’ foi um projeto muito bom, gostei muito, foi maravilhoso. Um projeto que eu me identifiquei realmente... pelo material, pelo acervo... acervos, assim, encantador, os livros... tô lembrando aqui do “bicho folharal”, foi um acervo que chamou muita atenção, e ele foi assim, ele era específico para o 1º ano, na época, né? E assim, durante as formações a gente comentou que ele poderia ir muito além, tanto é que pelas formações... os acervos, o material que vinha, quase assim, a gente pegava uns planos de aula... (COORDENADORA DA EC, 2018).

Uma professora também diz o que é o Trilhas, apontado aspectos positivos:

Então, a ‘trilha’, quando ele entrou na minha vida, ele não saiu mais, porque eu ainda tenho na outra escola alguns jogos, tem alguns livros, tem assim alguns já com alguns defeitos, mas mesmo assim eu ainda tenho (PROFESSORA DA EC, 2018).

Analizamos ainda que a estrutura do Trilhas se adequa à operacionalização da Teoria do Capital Humano no âmbito propriamente educacional e pedagógico, portanto está ligado à toda a perspectiva tecnicista (FRIGOTTO, 2010).

No sentido de ampliarmos a exposição do conjunto de materiais abordaremos quais habilidades e as competências pretendidas com relação a aprendizagem da leitura, da escrita, e da oralidade em cada conjunto dos cadernos norteadores:

O conjunto de cadernos orientadores que compõem o eixo **“Trilhas para ler e escrever textos”** centra o Foco no trabalho com textos narrativos e tem como propósito: Criar condições para planejar e realizar atividades dentro de um percurso no qual as crianças possam: Conhecer o livro; Escutar e ler as histórias; Falar sobre a história; sobre as ilustrações e personagens e Participar de situações de leitura e escrita a partir do texto narrado.

O conjunto de cadernos orientadores que compõe o eixo **“Trilhas para abrir o apetite poético”** centra o “foco” no trabalho com textos poéticos, com o “propósito” de Criar condições para planejar e realizar as atividades dentro de um percurso no qual as crianças possam: conhecer o livro/CD e seus textos, escutar e lê-los, memorizá-los e recitá-los, visualizar sua estrutura, brincar com os sons de suas palavras participar de atividades de atenção sobre o texto.

Figura 10 – Conjunto de material “Trilhas”



Fonte: Arquivo pessoal, 2018.

Quanto ao conjunto de cadernos de orientações que compõem cada eixo norteador encontramos no eixo “Trilhas para ler e escrever textos” os seguintes cadernos: “Histórias Clássicas”; “Histórias por acumulação”; “história com repetição”, “histórias com engano”; “histórias de acumulação”; “histórias de animais” e o Caderno de Estudos. E no conjunto de cadernos de orientações que compõem o eixo “Trilhas para abrir o apetite poético”

encontramos os seguintes cadernos: “Parlendas; “Histórias Rimadas”, “Poemas”; “canções” e Caderno de estudos”.

Figura 11 - Conjunto de cadernos orientadores - Eixos “Trilhas para ler e escrever”/“Trilhas para abrir o apetite poético”



Fonte: Arquivo pessoal, 2018.

Quanto a organização didática do conjunto de Cadernos orientações do Eixo “Trilhas para abrir o apetite poético” e “Trilhas para ler e escrever textos”, possuem uma estrutura comum com as seguintes partes: “**Introdução**”, descrevendo o tipo de texto escolhido para ser trabalhado no caderno e justifica sua importância no processo de aprendizagem da criança. A segunda parte “**Sobre os livros**”, apresenta o livro utilizado como referência das atividades. A proposta é que as atividades possam ser realizadas com outros livros com a mesma estrutura da obra usada como referência. E última parte com “**Atividades a serem realizadas com as crianças**”, cada caderno propõe oito atividades.

Figura 12 – Organização didática do conjunto de cadernos – eixos “Trilhas para abrir o apetite poético” / “Trilhas para ler e escrever textos”



Fonte: Arquivo pessoal, 2018.

Quanto ao terceiro Eixo norteador “**Trilhas de Jogos**” o “**foco**” do trabalho está centrado nos “Jogos de linguagem” e “Jogos de faz de conta”, tem o “**propósito**” de oferecer aos professores um repertório para ser trabalhado com crianças de 6 anos, organizado da seguinte forma: “**jogos de linguagem**”, os quais compreendem regras com foco no trabalho

com a língua e que favorecem a atenção das crianças para as estruturas sonoras e gráficas e **“jogos de faz de conta”** que favorecem a experimentação da linguagem. Compõe esse eixo o “Caderno de Jogos” que explica as a dinâmica dos jogos e o “material pedagógico”, composto por 10 (dez) caixas de diferentes “jogos de linguagem”. Os “jogos de linguagem” apresentados no Trilhas são: “Mercado”, “Descubra o invasor”, “Batalha dos nomes”, “Paso a passo”; “Bichos malucos”, Rimas, “Nomes escondidos”, “Que brinquedo é esse?”; “Contrários” e “agrupando imagens”

o material chegou na escola [...] chegou o material, fui olhar o que era. Muito interessante! [...] e aí tem as orientações na caixa [...] bem explicadinho. As orientações na caixa de como deve fazer, as turmas que podem aderir ao projeto, e tudo. Aí essas orientações ela tem, né? Depende do gestor fazer sua leitura, sua compreensão (PRESIDENTE DO CONSELHO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO).

A Coordenadora da EC relatou que vem os cadernos de orientação. Segundo ela, “[...] ele vinha orientando lá “ah, esse acervo aqui ele vai falar de fábulas”, então vinha toda a orientação, todos os acervos vinham falando das fábulas. Aí, nós íamos desenvolver a atividade com base nesse livro aqui” (COORDENADORA DA EC).

E ainda, que vem um material específico para as funções de cada um – gestor, coordenador, professor.

O material para o diretor que ele tem que ler e poder fazer as orientações. Recebe lá o livro do diretor, recebe lá o material de orientação do professor. Aí tu lê lá e diz, agora eu tenho essa função, essa e essa. Aí como interagir? Mesclar isso? Fazer um outro trabalho? Inicialmente quando tu mostra isso para o professor ele diz: “mas é um trabalho a mais”. Mas ele não precisa ser um trabalho a mais, porque a Natura ela trabalha com a leitura, interação, com os jogos, com histórias, com contos, e uma série de outras coisas que tu pode fazer dentro do que tu já tem. A escola tem projeto de leitura, utiliza o material do ‘trilhas’, já tem o material do ‘trilhas’.

Sobre os acervos literários, tem-se que vem tudo separado - o que é fábula, etc; orientação. “Vinha os acervos. Aí vinha esse, esse e esse que tratava de fábula, e os jogos acompanhavam - “qual é o jogo que acompanha esse livro?”. Que era para dar mais aquele suporte” (COORDENADORA DA EC). Portanto, os componentes do kit Trilhas estão conectados, o material não é isoladamente, livros e jogos se complementam.

Figura 13 – Material do Eixo Norteador “Trilhas de Jogos”



Fonte: Arquivo pessoal, 2018.

Os “Jogos de linguagem” apresentados no “Caderno de jogos” possuem um roteiro em comum, a saber o passo a passo: “Participantes”; “Componentes” (quantas peças) “Objetivo”; “Preparação”; “O jogo”, “Regras linguísticas”; “Dicas para o professor”; “O que mais é possível fazer”; “Possíveis adaptações”.

Figura 14 – Material Trilhas / Eixo Norteador “Caderno de Jogos”



Fonte: Arquivo pessoal, 2018.

Quanto aos Fundamentos no campo da leitura e escrita que norteiam o “Projeto Trilhas”, visam:

Criar oportunidades para que **crianças** de 6 anos tenham maior acesso à **literatura infantil** e, conseqüentemente, à **cultura escrita**; Estimular as crianças para que se transformem em verdadeiros **usuários da Leitura e escrita**; Contribuir para instrumentalizar os **professores** para que o **livro**, a **leitura**, a **literatura** e, acima de tudo, o desenvolvimento das **capacidades intelectuais** tenham lugar no cotidiano escolar; Favorecer na **Instituição**, a criação ou **sistematização de encontros de formação continuada** com a perspectiva de troca, reflexões e aprendizados coletivos; Garantir que o aprendizado da Leitura e escrita tenha origem no livro (no texto); Garantir leitura de qualidade ;Criar condições para que as

crianças experimentem ao mesmo tempo: O gosto pela leitura (prazer); A leitura e a escrita como prática (função social) ;A leitura e a escrita como frente de desenvolvimento intelectual; Assegurar que o input gere output: *A aprendizagem = o que a criança é capaz de deduzir a partir do que o ambiente oferece.*

Os Fundamentos do Projeto Trilhas no campo da Formação do Professor, se estabelecem no sentido que ele possa: Ser capaz de colaborar para qualificar sua ação por meio de um conjunto de materiais - atrelados a um conjunto de orientações objetivas inseridas dentro de um contexto de ação profissional ; Gerar condições para dar “vôo próprio” - favorecer autonomia ao mesmo tempo garantir o essencial ;

Segundo o Caderno de Apoio/Formador Local (2011), o Conjunto de materiais recebeu o nome de “Trilhas” porque possibilita que o professor construa seu próprio caminho na elaboração do percurso didático no campo da oralidade, leitura e escrita.

Os entrevistados dizem o que é o Projeto Trilhas apontando o significado da palavra “Trilhas”, conforme veremos:

o que é uma trilha, né? Um caminho... um caminho que se vai pra algum lugar, né? E aí, como o material é para trabalhar com 1º e 2º ano, eu pensei nisso! No caminho, que é o caminho da alfabetização... dos conhecimentos... olha! Eu [inaudível] com meus alunos! [...] pra ti ter uma ideia, esses dias... eu sou coordenadora pedagógica no outro município, né?... esses dias eu fui visitar uma turma, e eu usei a minha caixa com os meus alunos. Que eu tô te dizendo, pra onde eu vou, eu levo! (COORDENADOR DO CME, 2018).

O entrevistado apesar de não lembrar se o material explica o significado da palavra Trilhas, tenta construir seu entendimento.

Garantir um currículo sub entendido - desde muito cedo e de acordo com suas possibilidades, as crianças possam ler, escrever e conviver com livros, experimentando, de diversas formas, os modos de pensar por escrito e sobre o escrito; Criar condições para: aprender a fazer, fazendo e por meio da ação – reflexão - ação – (JUNÇÃO DO CADERNOS DE ORIENTAÇÕES E CADERNOS DE ESTUDOS)

A Coordenadora da Escola do Campo atribui à palavra Trilhas um significado de caminho metodológico adotado por diferentes lugares, em outras palavras por diferentes municípios.

eu não sei ao certo, mas eu vejo assim, porque ele vai trilhar novos caminhos, porque para mim ele trilhou, uma nova metodologia. E também porque ele percorre vários lugares, várias realidades diferentes. Eu acredito que o nome vem disso, que ele vai trilhar, vai andar” (PROFESSOR DA EC).

O posicionamento da coordenadora sobre a palavra Trilhas é corroborado pela professora da escola do campo como novas metodologias de aprendizagem, tanto para ela como para aluno:

é essa relação com a aprendizagem, trilhando novos caminhos, novas metodologias, inovar, né, porque nós e os alunos gostamos de novidades. Para a gente levar aquela aula mecânica, rotineira, ele não vai se interessar. Aí, vai ficar frustração para eles, e pior para nós” (PROFESSORA E.C).

A gestora da Escola do campo descreve o significado da palavra Trilhas como um caminho para se chegar ao conhecimento.

eu penso assim, que quando se trata de ‘trilha’ é no sentido de caminhar. Eu sempre falo muito assim, da questão do ponto de partida e o ponto de chegada. Então, nós precisamos trilhar vários caminhos para se alcançar o conhecimento (GESTORA EC).

Em relação a trajetória do Projeto Trilhas, o “Portal Trilhas” (2016) expõe que o “Trilhas de Leitura” teve início em 2009, mas foi em 2011 que ganhou notoriedade ao ser reconhecido pelo Ministério da Educação (MEC) como “um projeto educativo eficaz” para ser implementado no ano de 2012 como “política pública”, junto às metodologias e projetos de alfabetização já desenvolvidos nas escolas públicas.

Em 2012, o material foi distribuído para as escolas de municípios considerados prioritários pela política do MEC, escolas prioritárias e de todas as capitais, grandes cidades e sistemas estaduais de ensino. A “Rede de Ancoragem”⁸² do Projeto auxiliou sua implementação e incentivou o “bom” uso dos materiais nas escolas. Por meio de uma estrutura de formação em cascata, permitiu a “qualificação” de técnicos de secretarias de educação, gestores escolares e professores.

Neste aspecto há um duplo reforço. A visão do capital humano vai reforçar toda a perspectiva de necessidade de redimir o sistema educacional de sua ineficiência e, por sua vez, a perspectiva tecnicista oferece a metodologia ou a tecnologia adequada para construir o processo educacional como um investimento – a educação geradora de um novo tipo de capital – “o capital humano”. A educação para essa visão, se reduz a um fator de produção (FRIGOTO 2010, p. 139).

⁸² A Rede Nacional de Ancoragem proposta pelo “Projeto Trilhas” tem como referência a experiência do Programa Olimpíadas da Língua Portuguesa, escrevendo o Futuro, que tem o Centro de Estudos e Pesquisas em Educação e Ação Comunitária (CENPEC) como instituição responsável por sua coordenação técnica.

Em 2013, o foco da “Rede de Ancoragem” passou do incentivo ao aperfeiçoamento do uso dos materiais TRILHAS, com o propósito de “fortalecer o acesso à literatura nas escolas e qualificar o ensino da leitura, escrita e oralidade”. O Portal Trilhas teve o acervo de textos e vídeos de referência em educação reforçados e há mais espaço para debates sobre temas importantes para os profissionais da Rede. Foi iniciado ainda o reconhecimento de práticas de excelência nas escolas, para que “sirvam de inspiração para professores de todo o país e os ajudem a dar saltos de qualidade”: foram as ações de Reconhecimento Município Leitor e Rede que Ensina.

Conforme o Caderno de Apoio/Formadores Locais (2011) integradas à estrutura de trabalho de rede de ancoragem, a Comunidade Educativa CEDAC, como responsável técnica, promove Encontros Nacionais com os formadores e os articuladores estaduais. Nesses fóruns, são planejadas ações para serem desenvolvidas com os formadores locais nos Encontros Estaduais. Após a realização desses encontros, os formadores locais se reúnem com os formadores escolares e esses, por sua vez, com os professores. Como demonstra a figura abaixo, o Projeto tem uma rede de formação em cascata, cujo principal objetivo é fortalecer o uso do Trilhas nas escolas.

Figura 15 – Material Trilhas / Encontros da “Rede de Ancoragem”



Fonte: Arquivo pessoal, 2018.

O Caderno de Apoio/Formador Local (2016) pontua que para que o Projeto trilhas possa ter resultado no aperfeiçoamento das práticas em sala de aula e na formação de leitores nas escolas é necessário que cada uma faça sua parte. E chama a responsabilidade para o formador local, apontado como possuidor de um papel central no processo, uma vez que conhece a realidade das escolas, o funcionamento do sistema de ensino e é o responsável direto pela formação dos diretores e coordenadores da Rede de Ancoragem.

Uma das prerrogativas do Projetos trilhas é a contribuição para a alfabetização. A este respeito, conforme o Caderno de Apoio/Formador Local (2011) o “Projeto Trilhas/Natura” foi elaborado a partir de uma iniciativa conjunta entre o “Instituto Natura”, o Ministério da Educação (MEC) e a comunidade educativa CEDAC. A impressão e a distribuição do material e do acervo de livros (que faz parte do PNBE) foram viabilizadas pelo Governo Federal por meio do incentivo às políticas educacionais e aos recursos tecnológicos, com a intenção de ofertar material de qualidade que possa contribuir para o estabelecimento de um contexto educacional propício ao processo de aprendizagem das crianças em sala de aula.

No Caderno de Apoio/Formador Local (2011) encontramos a informação que o conjunto completo de material do Trilhas que as escolas e as secretarias de educação receberam estaria em conformidade com as orientações e as diretrizes propostas pelo MEC, tanto no que tange a sua base teórica como no que diz respeito à concepção de formação continuada. Além disso, o “Projeto Trilha” está alinhado com o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação (Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007, Art 2º., inciso II), que estabelece a alfabetização de todas as crianças até, no máximo, 8 anos de idade.

A coordenador Municipal do Trilhas e a Presidente do CME, opinam sobre o que é o Projeto, fazendo referência ao público alvo:

[...] na verdade o ‘Trilhas’ vem para o 1º ano. Mas, pelo fato dos professores estarem observando, ele pode ser usado... né? O professor que vai fazer as suas adaptações. Tem escola que usa o ‘trilhas’ até com o 9º ano, né? Os jogos... eles fazem lá a adaptação deles, de acordo com o ano. É! Para o 1º ano principalmente! [...]. No caso, os professores daqui de São Miguel, do nosso município, eles trabalham com o 1º até o 3º ano. Quase todos os professores que tem o material (COORDENADORA DO CME, 2018).

A Presidente do Conselho Municipal Também fala sobre o público alvo “[...] eu tinha os alunos que foram meus alunos no 1º e no 2º ano, eu usei esse material ‘trilhas’, né? ”.Os entrevistados apontam que o Trilhas é destinado para o 1º ano do ensino fundamental, porém pode ser aplicado em outras série.

Segundo o Portal Trilhas (2016), por meio de seu conjunto de materiais, o TRILHAS “propõe um contexto favorável ao processo de alfabetização” e, “consequentemente, para o alcance da meta de 6,0 pontos estabelecida para o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) para 2022”.

O Projeto Trilhas utiliza como uma forma de contato com o público ao qual se destina o Portal Eletrônico. Segundo o Caderno de Apoio/Formador Local (2011) para apoiar tanto o funcionamento da Rede de Ancoragem quanto a utilização do conjunto de material do Trilhas

nas escolas, seria disponibilizado um Portal Eletrônico, ou seja, uma página de acesso na internet criada pelo instituto Natura para favorecer a comunicação a distância de todos os participantes da Rede de ancoragem.

Conforme o Caderno de Apoio/Formador Local (2011) , seria um portal com uma estrutura semelhante as das redes sociais, como Facebook ou Orkut, por exemplo, nele ocorreriam fóruns de discussões, troca de experiência e devolutivas sobre o uso do material, seriam enviadas orientações objetivas sobre o projeto e se possibilitaria a troca de informações entre os municípios.

Seria “formidável”, se não fosse a ausência de laboratórios de informática nas escolas e quando esses existem, há o problema de falta de internet que assola, não só o município de São Miguel do Guamá, como todo o estado do Pará. Conforme as falas dos sujeitos há muito tempo (2 a 3 anos) não há formação presencial via Projeto Trilhas, a recomendação da coordenação Nacional e Regional é que os professores façam os cursos on-line. Desde o coordenador local ao professor apontam a falta de formação como um dos implicadores para a não execução da metodologia do Projeto Trilhas.

Conforme já elucidamos, anteriormente, o nosso objeto de estudo é configurado no contexto da parceria público-privada na educação. Nesse sentido conforme informações levantadas nos documentos que definem o Projeto, existe uma estreita relação entre o Projeto Trilhas e o Programa Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC). No Portal Trilhas (2018)⁸³ consta a informação que o “Projeto Trilhas” e o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), do governo federal, compartilham as mesmas metas e têm os seguintes objetivos e maneiras de atuação em comum:

- Eixo de trabalho voltado para a formação continuada, presencial e a distância, com foco na alfabetização.
- Distribuição de materiais de apoio articulados ao Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE) e complementação de jogos pedagógicos.
- Atuação em regime de colaboração com governos federal, estadual e municipal.
- Uso de portais virtuais como apoio para o desenvolvimento das ações.

Em virtude do Projeto Trilhas se estabelecer em pactuação com a esfera pública, quando é considerado como política pública educacional pelo MEC, o projeto alcança diferentes regiões, estados e municípios do território brasileiro. Conforme exposto no Portal

⁸³ Disponível em: <https://www.portaltrilhas.org.br/download/biblioteca/integrao-trilhas-e-pnaic-20150212162154.pdf>. Acesso em 05.10.18

Trilhas em 2016 os seguintes números foram alcançados: 3.300 municípios envolvidos e materiais enviados a 72.051 escolas. Em contato com o instituto Natura via email tivemos as seguintes informações:

Quadro 08 – Municípios atendidos pelo Projeto Trilhas

| Municípios | | | | | |
|------------|------------------------|----|-------------------------|-----|----------------------------|
| 1 | Abaetetuba | 50 | Goianésia do Pará | 99 | Porto de Moz |
| 2 | Açailândia | 51 | Gurupá | 100 | Primavera |
| 3 | Acará | 52 | Humaitá | 101 | Redenção |
| 4 | Afuá | 53 | Igarapé-Açu | 102 | Rio Maria |
| 5 | Água Azul do Norte | 54 | Igarapé-Miri | 103 | Rondon do Pará |
| 6 | Alenquer | 55 | Inhangapi | 104 | Rurópolis |
| 7 | Almeirim | 56 | Ipixuna do Pará | 105 | Salinópolis |
| 8 | Altamira | 57 | Irituia | 106 | Salvaterra |
| 9 | Anajás | 58 | Itaituba | 107 | Santa Bárbara do Pará |
| 10 | Ananindeua | 59 | Itupiranga | 108 | Santa Cruz do Arari |
| 11 | Anapu | 60 | Jacareacanga | 109 | Santa Isabel do Pará |
| 12 | Augusto Corrêa | 61 | Jacundá | 110 | Santa Luzia do Pará |
| 13 | Aurora do Pará | 62 | Juruti | 111 | Santa Maria das Barreiras |
| 14 | Aveiro | 63 | Laranjal do Jari | 112 | Santa Maria do Pará |
| 15 | Bagre | 64 | Limoeiro do Ajuru | 113 | Santana do Araguaia |
| 16 | Baião | 65 | Mãe do Rio | 114 | Santarém |
| 17 | Bannach | 66 | Magalhães Barata | 115 | Santarém Novo |
| 18 | Barcarena | 67 | Marabá | 116 | Santo Antônio do Tauá |
| 19 | Belém | 68 | Maracanã | 117 | São Caetano de Odivelas |
| 20 | Belterra | 69 | Marapanim | 118 | São Domingos do Araguaia |
| 21 | Benevides | 70 | Marituba | 119 | São Domingos do Capim |
| 22 | Bom Jesus do Tocantins | 71 | Medicilândia | 120 | São Félix do Xingu |
| 23 | Bonito | 72 | Melgaço | 121 | São Francisco do Pará |
| 24 | Bragança | 73 | Mocajuba | 122 | São Geraldo do Araguaia |
| 25 | Brasil Novo | 74 | Moju | 123 | São João da Ponta |
| 26 | Breu Branco | 75 | Mojuí dos Campos | 124 | São João de Pirabas |
| 27 | Breves | 76 | Monte Alegre | 125 | São João do Araguaia |
| 28 | Bujaru | 77 | Muaná | 126 | São Luís de Montes Belos |
| 29 | Cachoeira do Arari | 78 | Nhamundá | 127 | São Miguel do Guamá |
| 30 | Cachoeira do Piriá | 79 | Nova Esperança Do Piriá | 128 | São Sebastião da Boa Vista |
| 31 | Cametá | 80 | Nova Timboteua | 129 | Sapucaia |
| 32 | Canaã Dos Carajás | 81 | Novo Progresso | 130 | Senador José Porfírio |
| 33 | Capanema | 82 | Novo Repartimento | 131 | Soure |
| 34 | Capitão Poço | 83 | Óbidos | 132 | Tailândia |
| 35 | Castanhal | 84 | Oeiras do Pará | 133 | Terra Alta |
| 36 | Chaves | 85 | Oriximiná | 134 | Terra Santa |
| 37 | Colares | 86 | Otelo (Belém) | 135 | Tomé-Açu |
| 38 | Conceição do Araguaia | 87 | Ourém | 136 | Tracateua |
| 39 | Concórdia do Pará | 88 | Outilândia do Norte | 137 | Trairão |

| | | | | | |
|----|----------------------|----|-------------------|-----|------------------|
| 40 | Couto de Magalhães | 89 | Pacajá | 138 | Tucumã |
| 41 | Cumaru do Norte | 90 | Palestina do Pará | 139 | Tucuruí |
| 42 | Curionópolis | 91 | Paragominas | 140 | Ulianópolis |
| 43 | Currálinho | 92 | Parauapebas | 141 | Uruará |
| 44 | Curuá | 93 | Pau D'arco | 142 | Vigia |
| 45 | Curuçá | 94 | Peixe-Boi | 143 | Viseu |
| 46 | Eldorado dos Carajás | 95 | Piçarra | 144 | Vitória do Xingu |
| 47 | Faro | 96 | Placas | 145 | Xinguara |
| 48 | Floresta do Araguaia | 97 | Ponta de Pedras | 146 | Vitória do Xingu |
| 49 | Garrafão do Norte | 98 | Portel | 147 | Xinguara |

Fonte: Instituto Natura, 2018.

Entre os municípios envolvidos com o Projeto trilhas está o município de São Miguel do Guamá, lócus de nossa pesquisa. Nas incursões no município evidenciamos como aconteceu a implantação e implementação na Rede de Ensino Local, nossa pesquisa se estabeleceu no sentido de evidenciar o desenvolvimento (ou não) da metodologia e o alcance dos objetivos anunciados pelo Projeto Trilhas e ao mesmo tempo de evidenciar analiticamente os reais objetivos do “Instituto Natura” para a educação pública e a postura que esta parceria entre o público e o privado na educação exigiu da esfera municipal.

Em visita à Secretaria Municipal de educação de São Miguel do Guamá, em abril de 2016, por meio de uma conversa com a coordenadora local do Projeto Trilhas, obtivemos um panorama geral da “formatação” local do projeto, embora incipiente para o que se pretende nesta pesquisa. Contudo, consideramos oportuno relatar, uma vez que tais informações serão alvo para futuras análises no relatório final de pesquisa.

De acordo com a coordenadora local, o projeto iniciou efetivamente no município em 2014, embora o município tenha recebido o material pedagógico e formação para a sua utilização em 2012. Nesse ano o material não foi utilizado em virtude das mudanças de gestor municipal (prefeito) e, conseqüentemente, mudança de gestor da SEMED.

Conforme exposto pela coordenadora local do Projeto, em 2014 o Projeto Trilhas se tornou exequível nas escolas do campo, em virtude deste coordenador, possuir residência e atuar profissionalmente nesse espaço geográfico. E apesar da tentativa de desenvolver o projeto na cidade não obteve sucesso, pois de um lado, as escolas não possuíam mais o material pedagógico disponibilizado pelo instituto Natura em 2012 e por outro lado, não haveria muito interesse dos professores em utilizar o material. Enquanto que os professores das escolas do campo ainda guardavam tais recursos, inclusive a coordenadora que a época também era lotada como professora de escola do campo e se mostraram mais abertos a utilizá-los.

E mediante formação dos coordenadores escolares ocorrida em junho de 2014, começaram a orientar o trabalho dos professores nas escolas. Contudo de janeiro a março de 2015 a coordenadora local do projeto trilhas foi destrutada e projeto parou. Voltando à ativa em maio de 2015.

A coordenadora local relatou que o “Projeto Trilhas fornece livros, jogos, material de orientação ao professor. Atividades todas prontas, até mesmo a forma como se deve falar com o aluno”. Como acompanhamento do trabalho desenvolvido pelo professor são preenchidas fichas de acompanhamento, tanto pelo professor, quanto pelo coordenador da escola e estas são remetidas a SEMED para a coordenadora local. Conforme a coordenadora local, todas as escolas da rede municipal estão cadastradas, especificamente turmas da educação infantil ao 1º ano do Ensino Fundamental.

A coordenadora local apontou que faz visitas às escolas, frequentemente, onde interage com professores e alunos. Pontua que as escolas mais visitadas são as escolas do campo, uma vez que é também formadora do Pacto e associa as visitas em torno desse programa ao Projeto Trilhas. Nesta associação do Projeto Trilhas com o PNAIC, a coordenadora destaca que uma estratégia de ensino chamada de “sequência didática” específica desse Programa é executada com utilização do material didático do Projeto Trilhas.

Em 2015, sinaliza a coordenadora local, os professores não receberam mais os livros de literatura para trabalharem com os alunos. Foram feitos apenas cadastros de novos professores ao Projeto trilhas.

A coordenadora local dá destaque a três escolas do campo, no que considera a “boa” execução das atividades do projeto trilhas. E evidencia que tanto ela, quanto outras professoras formadoras do pacto são lotadas como coordenadoras nessas escolas. Esta informação nos remete a uma intenção prévia de investigar em que medida essas escolas se destacam na execução do Projeto.

Foi destacado pela coordenadora local, que está se organizando para começar formação dos professores das escolas da cidade e do campo, uma vez que é meta da Secretaria Municipal de Educação que as escolas e professores trabalhem em rede.

Uma das estratégias do Instituto Natura, de acordo com a coordenadora local, para que as escolas e professores utilizem as estratégias e recursos do Projeto Trilhas, é a premiação de uma biblioteca completa para a escola que melhor se destacar, conforme veremos nos resultados da pesquisa.

5.3 A ESTRUTURA E MOVIMENTO DO PROJETO TRILHAS NA REDE DE ENSINO DE SÃO MIGUEL DO GUAMÁ: A GESTÃO, A INOVAÇÃO EM TECNOLOGIAS E A TRANSFORMAÇÃO EDUCACIONAL E SOCIAL DO PROJETO.

Nessa subseção, trazemos um extrato da realidade do “Projeto Trilhas” a partir das entrevistas dos sujeitos que estiveram direta ou indiretamente envolvidos com essa proposta de parceria público-privada para a educação estruturada pela organização Civil “Instituto Natura”, implantada e implementada na Rede Municipal de Ensino de São Miguel do Guamá.

Para a análise do processo de implantação e implementação, trilharemos a partir do entendimento que a implantação nos remete a analisar como o Projeto Trilhas do Instituto Natura se inseriu na Rede Municipal de Ensino de São Miguel do Guamá. Já a implementação pode nos permitir analisar como se colocou e se coloca em prática o Projeto e quais as consequências para a Rede Municipal de Ensino local a partir dos três princípios anunciados pelo projeto que são: “gestão pública da educação”; “inovação em tecnologias educacionais”; e “transformação educacional e social” (RELATÓRIO DO INSTITUTO NATURA, 2017).

Nossas análises serão permeadas pela dinâmica de convergências, divergências e novidades entre os documentos levantados, as entrevistas e o estado de conhecimento acerca do objeto em análise ou da temática no qual está envolto. Portanto, permeiam também as nossas análises as categorias liberalismo, descentralização, Teoria do Capital Humano e Capital Social; Responsabilidade Social Empresarial.

Antes de centrarmos nossas análises a partir dos princípios mencionados, retomaremos o Relatório do Instituto Natura (2011) com a intenção de revelar o movimento de alinhamento do Instituto Natura as demandas do empresariado para a educação Nacional.

Em 2011, no Relatório do Instituto Natura, o diretor presidente afirmou que:

Uma das grandes realizações do Instituto Natura em 2011 foi traçar um plano estratégico que permitisse o alinhamento dos nossos objetivos com as nossas ações. O passo inicial foi articular aquilo que acreditamos em poder servir como alavanca para nossos projetos com a nossa filosofia de atuação e determinamos as ênfases do Instituto: Conexão e Integração; Encantamento; Inovação; Catálise; Definidas as ênfases, passamos para a nossa visão e a identificação dos cinco pilares que nortearam nosso processo de planejamento estratégico: Radicalização no modelo educacional; Melhores sistemas educacionais; Todas escolas com CNs Educadoras; Mobilização da Sociedade para Educação; Otimizar o Investimento Social Privado (ISP):(RELATÓRIO DO INTITUTO NATURA 2011, p 5)⁸⁴

⁸⁴<http://www.institutonatura.org.br/relatorio/relatorio-anual-do-instituto-natura-2011/>. Acesso em: 13.nov.18.

Partindo de tais intenções iniciaremos as análises a luz do referencial teórico que fundamenta nossa pesquisa da implantação e implementação do Projeto Trilhas na Rede de Ensino Municipal de São Miguel do Guamá buscando convergências, divergências e novidades entre os documentos, as entrevistas considerando os princípios e os pilares anunciados pelo Projeto Trilhas do Instituto Natura.

Portanto, destacamos os pilares do Projeto Trilhas a partir da concepção da empresa Natura, pois

A partir da visão de “Criar condições para cidadãos formarem uma Comunidade de Aprendizagem”, o Instituto afirmou que desenvolve e apoia projetos em três pilares que se complementam: **apoio à gestão pública da educação**, para introduzir as “melhores práticas” aos sistemas brasileiros, apoiando também o redesenho do sistema de gestão educacional público; **inovação em tecnologias educacionais**, que incentiva um “novo modelo de escola”; e **“transformação educacional e social**, com o suporte a projetos que fomentem a transformação social a partir da educação”, incorporando princípios de Comunidades de Aprendizagem (PORTAL TRILHAS, 2018).

Considerando o exposto pelo Instituto Natura, consideramos nossas análise a partir do princípio que o nosso objeto de pesquisa, o Projeto Trilhas, é constituído de múltiplas determinações e para sairmos do lugar da aparência para chegar até a essência, precisamos compreender o objeto em suas contradições, nas suas manifestações, movimento e contextualização histórica, uma vez que a essência

se manifesta no fenômeno, mas só de modo inadequado e parcial, ou apenas sob certos ângulos e aspectos. O fenômeno ao indicar algo que não é ele mesmo, vive graças à contradição com a essência. Tal contradição possibilita a investigação científica (CURY, p. 23, 1989).

Nesse sentido, para desvelar o Projeto Trilhas, trouxemos nos capítulos anteriores sua universalidade (Trilhas e sua relação com o PAIC e PNAIC, interligação com o Todos pela Educação, o voluntariado, por exemplo); em suas particularidades (envolvimento de consultores e consumidores de produtos da Natura, por exemplo) e singularidade (envolvimento maior das escolas do campo de São Miguel do Guamá com o uso do material do 1º ao 9º ano, por exemplo); entre outros.

Vale ressaltar que em sua origem, o Trilhas não abordava a temática gestão. Limitava-se ao uso de material metodológico e pedagógico. Contudo, a partir de 2011, quando o Instituto Natura se fortaleceu, passou a indicar essa intervenção:

Para alcançarmos o proposto em nossa Visão, durante nosso processo de planejamento estratégico, observamos a necessidade de ampliar o universo de ações

do **Crer para Ver** para além da leitura na educação infantil, de maneira a abranger outras áreas de impacto direto na qualidade da educação pública. Por exemplo, o apoio ao redesenho e à transformação dos sistemas de **gestão educacional**. Dessa forma, aliamos nova pedagogia à tecnologia de informação e conhecimento (RELATÓRIO ANUAL INSTITUTO NATURA, 2011, p. 8, grifos nossos).

No entanto, nesse mesmo período, o Instituto apoiou outros projetos Educação: Compromisso de São Paulo; Modelo para Educação em tempo integral; Tecnologia da informação (Descomplica); Círculos de Leitura; Ensina; Formação de coordenadores em alfabetização e Arranjos de Desenvolvimento da Educação, sendo que este último foi feito para a região metropolitana de Belém e já indicava a relação entre o Instituto, o regime de colaboração, a gestão de captação de recursos públicos e toda sua íntima relação com o MEC, conforme podemos observar sobre o Arranjos:

Foi criado para promover o desenvolvimento humano de nove municípios da região metropolitana de Belém e do nordeste do Pará. Pretende apoiar o planejamento e a implantação de políticas públicas educacionais, o fortalecimento dos quadros técnicos dos municípios e a potencialização do **regime de colaboração**. É baseado no conceito de **arranjos produtivos** e articula a constituição de um grupo de municípios próximos e semelhantes socialmente que, sob a coordenação e orientação da equipe responsável, identifica desafios comuns e atua na discussão e implantação de ações estruturais de longo prazo. O Arranjos nasce a partir do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), lançado em 2007. A metodologia permite a **gestão e captação dos recursos públicos disponibilizados pela União e pelos estados e municípios** e a implementação dos programas federais, estaduais e municipais para a melhoria da aprendizagem dos alunos. Fortalece, ainda, a Secretaria de Educação para a gestão da rede de ensino e a comunicação da Secretaria Municipal de Educação com os prefeitos, gestores escolares, pais e comunidade. Em 2011, o Arranjos realizou a análise do PAR e dos dados secundários, a articulação com o MEC e outros parceiros, a visita de reconhecimento e a pactuação dos municípios. Promoveu também a primeira oficina de priorização dos indicadores do PAR e de definição dos conteúdos da formação dos gestores da educação e o primeiro encontro da Comunidade PAR (RELATÓRIO ANUAL INSTITUTO NATURA, 2011, p. 7, grifos nossos).

Justamente nesse ano de 2011, o Ministério da Educação fez um levantamento dos municípios brasileiros que estavam abaixo da média nacional estabelecida pelo IDEB. Tais municípios passaram a ser tratados como municípios prioritários e, portanto receberam acompanhamento técnico e financeiro do MEC para fazerem diagnósticos da situação em que se encontravam mediante diferentes dimensões. O instrumento para o diagnóstico da situação educacional local foi estruturado em quatro grandes dimensões: dimensão 1 - Gestão Educacional; dimensão 2 - Formação de Professores e de Profissionais de Serviço e Apoio Escolar; dimensão 3 - Práticas Pedagógicas e Avaliação; e dimensão 4 - Infraestrutura Física e Recursos Pedagógicos. Nesses diagnósticos as secretarias municipais elencavam as ações necessárias para reverter os problemas diagnosticados, para tanto foi criada pelo MEC uma

plataforma digital, chamada SIMEC, por meio da qual os municípios prioritários elaboravam o seu Plano de Ações Articuladas (PAR), a qual era monitorada durante dois anos, avaliada e reformulada para reverter os problemas até então não solucionados, o que resultavam em novo diagnóstico, nova ação e novos programas voltados aos aspectos evidenciados e grande parte dos municípios paraenses se encontravam nessa situação.

Já no ano de 2012 o Projeto Arranjos não aparece mais no Relatório Anual do Instituto Natura, contudo, a relação entre o Instituto e a gestão da educação pública se fortaleceu e passou a “introduzir as melhores práticas aos sistemas brasileiros, apoiando também o redesenho do sistema de gestão educacional público” (RELATÓRIO ANUAL INSTITUTO NATURA, 2012, p. 4). Nesse ano foi criado o Conviva Educação, para apoiar a gestão das secretarias municipais de educação de todo o País com um ambiente

virtual que oferece ferramentas de gestão, formação e trocas de experiências. Fruto de uma parceria entre o Instituto Natura e outros 10 institutos e fundações, com gestão da Undime (União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação) e apoio do Consed (Conselho Nacional de Secretários de Educação) na divulgação e mobilização aos municípios, o portal terá impacto na gestão municipal e na aprendizagem de todos os alunos. O Conviva Educação otimiza processos, apresenta de forma mais clara as necessidades de um município ou escola e centraliza informações das secretarias de educação. A ferramenta alerta, por exemplo, que contratos estão chegando ao fim e é o momento de abrir uma nova licitação. Também disponibiliza planilhas e instruções financeiras que ajudam a nortear o trabalho de dirigentes municipais de educação e suas equipes (RELATÓRIO ANUAL INSTITUTO NATURA, 2012, p. 21).

Esse mecanismo de otimização dos processos de gestão para o município revela como o Instituto Natura, um ente privado, passou a ter acesso a informações privilegiadas das instituições públicas por meio de ferramentas tecnológicas de controle já anunciadas como uma de suas missões no que tange a “inovação em tecnologias e a transformação educacional e social”. Esse mesmo relatório já anunciava um “novo projeto para 2013” que era o Pacto pela Educação no Pará, com o objetivo de

ampliar nossos projetos no estado: **TRILHAS de Leitura**, Conviva Educação, Escolas de Alternância e **Progestão**. O objetivo é beneficiar os gestores, alunos e professores das redes municipal e estadual. Também contaremos com o apoio de CN⁸⁵s na mobilização da comunidade” (RELATÓRIO ANUAL INSTITUTO NATURA, 2012, p. 22, grifos nossos).

Percebemos que existe uma pactuação cíclica entre as empresas, entre as suas organizações civis e entre as ações dessas entidades, ou seja, os projetos estão intimamente

⁸⁵ Consultoras Natura

integrados uns aos outros de forma que, por exemplo, as empresas que compõem a OSCIP Todos pela Educação são apoiadoras da OSCIP Instituto Natura, e por sua vez, a Empresa Natura é mantenedora e/ou apoiadora de cada uma das empresas que compõem a Todos pela Educação, e todas essas empresas têm parceria com o MEC que, ao mesmo tempo, recebem apoio da esfera pública. Como também nesse movimento, o MEC, por meio da parceria das empresas e institutos, se “integra” com as instâncias subnacionais (estados e municípios) e estas, por sua vez, colaboram com o MEC, desenvolvendo as ações por meio da ingerência e permeabilidade.

Analizamos que tal simbiose entre privado-privado, público- privado, público-privado-público se dá por meio de um movimento dinâmico, uma relação que articula, conforme análise de Barroso (2003), aspectos de “hibridismo, contaminação e mosaico”, em que “metrópoles se relacionam diretamente no espaço internacional e que Estados-Nações rearticulam-se perante blocos supranacionais”, para a condução das políticas públicas educacionais. E nessa simbiose cíclica nos remetemos à relação existente entre o Todos Pela Educação, via MEC, com instituto Synergos, via SEDUC no Estado do Pará, os quais “colaboram” entre si via projetos/programas/ações como o PNAIC e o Pacto Pela Educação no Estado do Pará. Isto é, o caminho percorrido que vai do “singular ao universal é transversal e se realiza no universal ou no particular, isto é, exige a universalização a partir do singular e a concreção a partir do universal” (CIAVATTA, 2001, p. 140).

A respeito desse movimento de simbiose Santos (2011, p. 4) esclarece que

a gestão da Educação ainda é centralizada, seus comandos são verticalizados, apesar dos discursos participacionistas e da descentralização, aqui entendida como deslocamento da execução, da incorporação da lógica de mercado, dos modelos de gestão, típicos da empresa privada; dos novos paradigmas da qualidade total, aqui entendida como atendimento competente para a satisfação dos clientes, com a participação dos atores envolvidos, liderados pelo gerente [...].

Essa pesquisadora delineou que nessa relação entre a gestão do público pelo privado, é implantado a lógica de mercado no sistema educacional e, a educação é tratada como um fator de investimento, um “capital humano”.

Nessa lógica, o Instituto Natura se apropria dos discursos oficiais e se utiliza daquilo que a legislação permite e promulga sua visão na gestão pública de

disseminar e incentivar o desenvolvimento e a adoção de melhores práticas de gestão em sistemas públicos de educação. Apoiar, promover e fortalecer a colaboração entre os entes federados, contribuindo para a implementação de

políticas educacionais territoriais (RELATÓRIO ANUAL INSTITUTO NATURA, 2017).

Assim, o Instituto se apropria das prerrogativas legais para o regime de colaboração e, se insere no contexto deste regime, contudo, no sentido de responsabilização, uma vez que foi implantando o projeto nos municípios brasileiros sob a alegação de colaborar com a Rede de Ensino Municipal.

No que se refere aos documentos do Instituto que foram analisados, percebemos uma ausência da preocupação com as relações de classe que permeiam toda a sociedade no seu todo e também na educação. Ao contrário, o Instituto ao propor sua “colaboração” nega a sociedade de classes, encobre as reais condições sociais na qual se encontra a educação pública brasileira, anula as contradições da realidade social quando propõe um receituário com fórmulas mágicas e idealizadoras de ações educativas a ser implementadas dentro de uma realidade educacional estruturada sob a sociedade de classes. É negando a sociedade de classes que o Instituto Natura anuncia que, sua “colaboração” se volta à disponibilizar ferramentas para a “melhoria da educação pública”, conforme podemos vislumbrar a seguir:

O Instituto Natura acredita que por meio da colaboração é possível impulsionar melhorias de gestão, desde as secretarias de educação até a sala de aula. É por isso que apoiamos, através dos projetos Rede de Apoio à Educação e Conviva Educação, o desenvolvimento de um regime de colaboração entre os sistemas públicos de educação e o aperfeiçoamento de suas práticas de gestão (PORTAL INSTITUTO NATURA, 2018⁸⁶).

O Conviva se constitui em uma plataforma de controle da gestão das escolas, é a materialidade do que o Instituto denomina de “**inovação em tecnologias**” e, de acordo com o discurso da “escola”, o Conviva se constitui em uma ferramenta de controle:

Uma das áreas que estamos nos empenhando é a **orçamentária e financeira**. Mês a mês inserimos na ferramenta do Conviva o que gastamos com transporte e alimentação, acompanhamos os repasses vindos do governo e o que é utilizado. Outro setor que têm tido nossa atenção é o de transporte escolar, porque organizamos nossas rotas dos ônibus e vemos como isso tem impacto em nosso planejamento como um todo, já que permite a presença das crianças nas escolas (GESTOR CONVIVA, 2018⁸⁷).

O Conviva está no Trilhas e o Trilhas está no Conviva e os dois projetos estão no município de São Miguel do Guamá. Porém, conforme nossa pesquisa de campo, observamos

⁸⁶ Disponível em < <http://www.institutonatura.org.br/blog/vamos-falar-de-gestao-educacional-conheca-rae-e-o-conviva-educacao/>>. Acesso em 23 nov 2018.

⁸⁷ Disponível em < https://convivaeducacao.org.br/fique_atento/1165>. Acesso em 22 nov 2018.

uma ausência quanto aos documentos legais no que se refere ao papel do Instituto na “colaboração” com a esfera municipal, uma vez que não tivemos acesso a um termo de adesão que defina as responsabilidades entre as duas esferas, a privada e a pública.

Contudo, como podemos observar no que foi anunciado pelo Conviva, a entidade também tem como uma de suas finalidades o controle orçamentário e financeiro dos municípios parceiros. E isso é um fator imprescindível para nossa análise dessa simbiose entre o público e o privado, uma vez que implica em uma das vantagens bradadas pelas entidades parceiras aos municípios. Porém, observamos mediante transferências da União que há um montante considerável de recursos públicos direcionados as esferas subnacionais, como é o caso do município de São Miguel do Guamá, vejamos:

Figura 16 - Distribuições de transferências de recursos acumulados ao ano - São Miguel do Guamá



Fonte: Confederação Nacional dos Municípios, 2018⁸⁸

Mediante o exposto em relação ao acúmulo de transferência ao ano, o Município de São Miguel do Guamá recebeu do Fundo de Participação dos Municípios (FPM) o valor total de R\$21.586.366,80. Já do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação Básica (Fundeb) o Município acumulou o valor de R\$ R\$ 40.112.773,52. E de outros fundos⁸⁹ o Município acumulou durante o ano o valor de R\$ 1.494.268,49. Portanto no ano de 2018 o Município acumulou em transferências o valor total de R\$ 63.193.408,81.

Mediante o acúmulo total de transferências públicas ao município, certificamos que as parcerias da Natura com o Município de São Miguel do Guamá não se justificam pela carência de recursos financeiros, porém, também analisamos que a intenção da empresa ao

⁸⁸ Disponível em <https://www.cnm.org.br/municipios/transferencias>. Acesso em 23. nov.18

⁸⁹ Salário educação, ITR (Imposto sobre Propriedade Territorial Rural), CIDE (Contribuições de Intervenção no Domínio Econômico); FEP (Fundo Especial do Petróleo); CFEM (Compensação Financeira pela Exploração de Recursos Minerais); LC 87-96 (LEI KANDIR)

promover projetos para a educação pública (Trilhas e Conviva) não se dá por mera filantropia, mas pelo fato de que há uma necessidade de acumulação de lucros ao Capital, pois a empresa nada investe no município, na verdade o que observamos, é a intenção da iniciativa privada de gerenciar os recursos públicos, obtendo lucros pelo tangenciamento das CN's que vendem os produtos Crer para Ver, sem receber qualquer comissão e os clientes que compram e desta forma a Natura garante um meio de exercer a RSE e, por conseguinte, o favorecimento com benefícios fiscais.

O Conviva favorece os instrumentos necessários (legislações, normativas, programas tecnológicos, etc) para que o município seja permeável à ingerência da instância superior, a qual age contaminada pela dinâmica do mercado. No âmbito do Projeto Trilhas isso deve ocorrer por meio da Rede de Ancoragem, instrumentalizando a equipe de apoio local (gestores, coordenadores e professores) nas formações presenciais e online, envio de material pedagógico entre outros.

Em virtude do Projeto Trilhas ser originário da empresa Natura e esta, por sua vez, constar como um membro do Pacto pela Educação no Estado do Pará e o Instituto Natura fazer parte da Undime, entidade pública nacional do Conviva, depreendemos que não houve a obrigatoriedade de um termo de adesão do Projeto Trilhas pelo município de São Miguel do Guamá. Isto pode justificar o desencontro de informações quanto à existência de um termo de adesão ao Projeto pelo Município.

Apesar de explicitarmos a possibilidade de ser desnecessário um termo de adesão por meio da convergência entre pactuação e adesão do Município ao Projeto Trilhas, contraditoriamente o Secretário de Educação do período da implantação do projeto, elucidou que durante as tratativas realizadas com os representantes do Instituto Natura, teria assinado um termo de adesão ao Projeto Trilhas, todavia, nem o ex-secretário nem a administração atual disponibilizaram o documento para esta pesquisa. Segundo ele, “foi assinado um termo de adesão...foi assinado, e eu mesmo que assinei ... ficou tudo na Secretaria [...] Foi tudo assinado” (EX-SECRETÁRIO DE EDUCAÇÃO I). O mesmo continuou, resgatando a memória do processo de adesão:

nós recebemos uma equipe da Seduc, porque foi junto também com a Seduc, e essa equipe veio tratar se nós gostaríamos de aderir, a M. [...] era a minha diretora de ensino, e aí conversamos e resolvemos aderir ao projeto. Aí, a Diretoria de Ensino fez toda a estrutura que precisava, entendeu? Para que o projeto fosse adiante. Aí foi colocado em ação no interior também. Agora eu não consigo recordar aqui na cidade, eu sei bem que no interior, no interior eu lembro bem porque a E. [...] trabalhava diretamente com isso. Ela, a professora N.[...], trabalhavam diretamente, agora não consigo me lembrar aqui na cidade como foi que a M [...] distribuiu isso.

A fala do ex-secretário de educação, além de deixar claro o processo de permeabilidade do município a parceria com a iniciativa privada, também expressa a feição do regime de “colaboração” entre o ente estadual, o privado (Instituto Natura) e o município por meio de uma relação que congrega a um só tempo hibridismo e contaminação, evidenciando uma colaboração que na realidade se constitui em Responsabilidade Social Empresarial (SOUZA, 2008). Assim, o entrevistado pontuou nesse processo de adesão os envolvidos na pactuação para a implantação do Trilhas no município:

“[...] no primeiro semestre de 2011” [...] veio a equipe da SEDUC... [...] tinha representante da Natura [...] aqui no Pará [...] nós fomos na Prefeitura apresentar para a prefeita o projeto, entendeu? E a prefeita nos recebeu né, e tudo... Ela assinou (EX SECRETÁRIO DE EDUCAÇÃO I)

Desta forma o entrevistado deixa claro a simbiose entre instituição pública e a entidade privada na condução do projeto e, apesar do mesmo sugerir que houve uma adesão formal, não tivemos acesso a esse contrato de adesão no decorrer de nossa pesquisa. Nesse mesmo diapasão, a Gestora da Escola do Campo também desconhece a existência de um contrato de adesão:

eu não sei a questão do assinar termo, mas que nós tínhamos uma coordenadora lá em São Miguel, do Projeto ‘Trilhas’, e elas passavam... as coordenadoras iam para uma formação... agora não sei se as coordenadoras chegaram a assinar algum termo, algum documento dessa natureza... mas que houve as formações!” (Gestora da E.C)

Contudo, na tentativa de precisar o período de adesão das Trilhas, o secretário, usou como parâmetro a adesão de outro projeto: “[...] foi, concomitantemente a adesão do Projeto “o Liberal na escola” (EX SECRETÁRIO DE EDUCAÇÃO I). Apesar de não precisar o período de adesão e não expressar certeza sobre a existência do contrato, o entrevistado apontou a existência de dois projetos de organização civil acontecendo concomitantemente.

Depreendemos que nesse contexto macro da simbiose entre a esfera pública e privada, é irrelevante a existência ou não de um contrato de adesão no município que permita ou ateste a implantação do Projeto trilhas em São Miguel, uma vez que a parceria público conta com um vasto acervo de legislação que regulamentam a intervenção do terceiro setor na esfera pública, desde a Lei n.º 8742/1993 que dispõe sobre a organização da assistência social ou a lei 13.019/14, que institui a Lei do Terceiro Setor.

Observamos nesse período uma intensificação das PPP’s. Isso, possivelmente, pode ter relação com o fato do Município em questão vivenciar entre 2011-2012 com suas contas no

Cadastro Único de Convênio (CAUC)⁹⁰ e por isso as escolas não poderem receber verbas do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) (MARTINS, 2012). Então a Rede de ensino ficou “atrativa” às “parcerias”.

Nesse processo de implantação, a coordenadora do Trilhas mencionou as necessidades e contrapartidas exigidas do município para a instituição do Projeto:

Por fato de ser um projeto, né... a secretária da época dizia que era um projeto muito bom e todo mundo vinha falar “ah, a gente quer trabalhar com o material do ‘trilhas’, e não tinha ninguém, né, habilitado no momento pra desenvolver esse trabalho (COORDENADORA MUNICIPAL DO PROJETO TRILHAS)

A entrevistada disse que não existiu contrato direto entre o Instituto Natura e apontou que havia a necessidade de uma coordenação local (bancada pelo município) para o “Projeto Trilhas”. Falou ainda sobre a importância do contrato entre as partes envolvidas na implantação do projeto:

Com certeza! Porque a partir do momento que a Secretaria tivesse um contrato, uma pessoa responsável, pra ficar só com o projeto, ou com ele e mais alguns... porque a gente sabe que o programa, o projeto, ele já está, né, caminhando aos poucos, mas se tivesse uma pessoa pra tá mais impulsionando esse projeto, com certeza ele ia surtir mais efeito. Até por causa da formação que não veio mais para o município, não sei por quê, né? Não sei! A última que eu participei foi em 2014, por aí, 2015. De lá pra cá não teve mais formação. (COORDENADORA MUNICIPAL DO TRILHAS)

A entrevistada avaliou a importância do contrato para divisão de responsabilidade, resultados e continuidade do projeto, especialmente no que diz respeito à formação presencial no município. Contudo, também informou que além de não ser remunerada para ser responsável pela coordenação do Projeto, criando uma precarização do trabalho, teve a

⁹⁰ Prefeituras e estados deixam de receber recursos da União por pendências no CAUC. Falta de apresentação de relatórios é o principal impedimento para repasses voluntários para os municípios. No dia 4 de dezembro, a Secretaria do Tesouro Nacional (STN) contabilizou que 4.441 municípios brasileiros (85,1% do total) e 25 estados estavam impedidos de celebrar convênios com a União em razão de inadimplência junto ao Cadastro Único de Convênios (CAUC). No caso dos Municípios, a principal pendência é a não publicação de um dos 13 itens do cadastro - o Relatório Resumido da Execução Orçamentária (RREO). No total 3.816 Municípios (cerca de 68,5% do total) encontram-se nessa situação. A publicação do relatório está prevista na Lei de Responsabilidade Fiscal (LRF) e o não cumprimento dessa exigência inviabiliza a liberação de recursos do governo federal. Para regularizar a situação os gestores municipais devem enviar o comprovante da publicação dos relatórios por meio do Sistema de Coleta de Dados Contábeis dos Entes da Federação (SISTN). No caso dos estados, as principais pendências são falhas no recolhimento de tributos federais (22 estados) e de receitas previdenciárias geridas pela União (25 estados). É importante destacar que apenas as transferências voluntárias estão sujeitas às normas do CAUC. As transferências constitucionais e legais – como, por exemplo, os repasses do Fundo de Participação dos Municípios (FPM) e as cotas do ICMS – não são afetadas pelo registro de pendências no Cadastro. Última modificação: 08/12/2014 19h14. Disponível em Acesso <http://www.portalfederativo.gov.br/noticias/destaques/prefeituras-e-estados-deixam-de-receber-recursos-da-uniao-por-pendencias-no-cauc> 19.07.18 as 20:37.

intensificação do mesmo, uma vez que acumulou a função que antes exercia com as determinadas pelo Projeto, revelando na prática o que se constitui um “trabalho voluntário” aos moldes da RSE.

Outra questão que chama atenção no processo de adesão é o fato da indefinição sobre o contato inicial com a Secretaria Municipal de Educação, se foi o Instituto Natura ou a SEDUC:

Foi o instituo, né? O instituto! [...] É, via email, né? Via email.[...] Foi! Para a Secretaria de Educação, via email.[...] Porque, quando eu digo assim, na questão do Estado, é porque a formação aconteceu em Belém... (COORDENADORA MUNICIPAL DO TRILHAS).

Na fala da entrevistada os mantenedores do projeto são confundidos, contudo, essas três esferas fazem parte de um mesmo sistema, o que denota a fusão entre a esfera pública e a privada, de forma que não é possível definir se ações no interior da Rede de Ensino são orientadas pela instituição pública ou pela privada. A verdade é que o público é subsumido pelo privado, conforme alerta Santos (2017).

Depois de implantado, o Trilhas passou a ser implementado na rede de ensino municipal por meio da utilização do material didático enviado às escolas.

A primeira impressão e distribuição dos materiais do projeto é denominada de Conjunto de Materiais do Projeto Trilhas. Com a responsabilidade de impressão e distribuição do MEC no final de 2011, o Instituto Natura fez adaptação do conteúdo para crianças em fase de alfabetização (6 a 7 anos), para atender a política do PNBE (Política Nacional da Biblioteca Escolar) e do PNAC.

Nesse contexto da chegada do material do “Projeto Trilhas” no Município, perguntamos aos nossos entrevistados como se deu essa distribuição.

A coordenadora municipal do Trilhas explicou que o material foi entregue primeiro na escola, depois para a SEMED.

Esse material que nós temos ainda, desse que ainda estão pelas escolas, eles são material de 2010, 2011. Já em 2014 chegaram apenas duas caixas, que é o material que nós temos na SEMED, e, mas nas escolas foi 2010, 2011... Vinha! Cada escola... é, na maioria das escolas onde a gente passa, tem o material... algumas, umas não tem porque essa troca de professor todos os anos, né, “ah, professor não é concursado”, entra e sai, o material ele vai sumindo. (COORDENADORA MUNICIPAL DO TRILHAS, 2018).

Depois afirmou que vem para a SEMED e depois esta envia para as escolas:

“Assim, com relação a sua pergunta, porque o material, ele vem diretamente pra SEMED, a Secretaria de Educação, e a Secretaria de Educação que faz o envio para as escolas. Chegou na Secretaria, aí teve toda a formação, eu lembro, né? Quem passou... foi até a [...] que fez toda aquela formação, entregou as caixas para os professores, inclusive junto também com essa caixinha amarela. Só que ninguém sabia de onde vinha essa caixinha amarela. Sabíamos que era uma caixa de jogos que tinha chegado pra escola. [...]Já veio dizendo que era do ‘trilhas’ e a menina já falando, né, da formação do ‘trilhas’, e falando do ‘trilhas’, e entregando o material do ‘trilhas’.[...] Ela (coordenadora) que entregou. Eu lembro que eu era alfabetizadora nesse tempo, e a escola que eu trabalhava, por ser uma escola mesmo do campo, né, mas tinha muitos alunos, nós ganhamos duas caixas. Pra te ver, do campo, nós ganhamos duas caixas. (COORDENADORA MUNICIPAL DO TRILHAS).

Por meio dos discursos, percebemos uma contradição no que refere à chegada do material no município, uma vez que ora chegou direto na escola, ora primeiro foi para a SEMED, depois essa teria enviado para escola. Inferimos que demonstra uma certa “independência” do “Projeto Trilhas” em relação à necessidade de uma autorização da SEMED para adentrar a escola, e que a inexistência de um contrato favorece essa revelia.

Então, sobre o recebimento do material na escola, segundo a Coordenadora da EC, vinha direto para a escola e vinha via Semed. “Chegava com o nome da escola [...] sim, vinha. Aí, a escola onde tinha o 1º ano a gente ia levar e desenvolvia o trabalho” (COORDENADORA DA EC).

Ainda, segundo a coordenadora, eram dez escolas anexas, mas não fica claro se todas tinham o 1º ano. E sobre a quantidade de caixas de material recebido pela escola:

Depende! Por exemplo, se a escola tivesse poucos alunos, ganhava uma caixa. Se a escola tivesse muitos alunos, ganhava duas caixas. Nós ganhamos duas caixas, inclusive nós até doamos uma pra educação infantil. (COORDENADORA MUNICIPAL DO TRILHAS, 2018).

A entrevistada abordou sobre a utilização do material e cuidado com o material após a formação:

Muito! Que até hoje, né? Tem muitos que tem muito cuidado. A gente sabe, nem todos são iguais, mas a maioria daqueles mesmo que querem contribuir com a educação, eles têm cuidado com o material, não deixam o material perder. E tem escola que o material tá bem preservado, tem escola que a gente já encontra só metade, tem escola que não encontramos nada, né? Mas tem escola que o material tá bem preservado porque o professor, ele tá utilizando com amor, né? (COORDENADORA MUNICIPAL DO TRILHAS).

O Instituto Natura foi responsável pela segunda frente de atuação, que envolve a boa utilização do material por meio da Rede de Ancoragem de profissionais de educação. Essa Rede deve auxiliar na implementação do projeto Trilhas, incentivar o uso dos materiais em sala de aula e apoiar a formação dos professores nas escolas públicas. Seu principal papel será

promover e dar suporte para disseminar os pilares conceituais e pedagógicos do projeto, porém, não ficam claros os pilares no relatório.

A Rede de Ancoragem é formada pelos representantes do CONSED (Conselho Nacional de Secretários de Educação) e da UNDIME (União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação) e por professores universitários que adotam o papel de formadores estaduais. Além desses, participavam em 2011, diretamente, 4 mil técnicos municipais e estaduais de educação nos encontros estaduais e, indiretamente por meio de formação continuada nos municípios e nas escolas, 100 mil diretores escolares e/ou coordenadores pedagógicos e 140 mil professores.

Conforme o relatório (2011) Para o bom funcionamento da Rede de Ancoragem, entidade estrutura encontros que se dividem em: nacionais – que reúnem professores universitários e os representantes do CONSED e da UNDIME; estaduais – organizados pelos professores universitários com os representantes das Secretarias de Educação (técnicos municipais e estaduais de educação); municipais – realizados pelos representantes das Secretarias com os diretores e coordenadores das escolas; e escolares, feitos pelos diretores e coordenadores para os professores e que terão a periodicidade que a escola achar necessária.

Sobre o “Projeto Trilhas”, apurou-se também que existe uma coordenação local, um portal eletrônico, formação continuada, recursos pedagógicos entre outros aspectos que compõem a sua metodologia.

Segundo a Coordenadora Municipal do Trilhas, a coordenação faz formação e o acompanhamento/monitoramento de forma presencial e on-line via portal:

[...] Então viu-se, né, percebeu-se a necessidade de se ter uma pessoa pra trabalhar com aquele material. Porque o material ficava desperdiçado na escola. Os professores muitas vezes davam para as crianças brincar por brincar, né? E aí, a partir daí, não né? Foi feito toda um... como é que eu posso dizer? Todo um trabalho, pra ter esse cuidado pra ter esse material, que o material, ele é um material muito útil, muito rico pra alfabetização. E foi provado, né? Nas escolas que... fazia visita [...] (COORDENADORA MUNICIPAL DO TRILHAS)

Entretanto, os demais entrevistados não confirmam tal fato citado, visto que nem sempre houveram acompanhamentos presenciais por parte do instituto e da Secretaria de Educação.

Sobre a adesão e Implantação no campo e na cidade: o que difere? Sobre a adesão nas escolas da cidade e utilização do material uma entrevistada faz ponderações sobre a implantação já anunciando o processo de implementação de forma introdutória:

É...eu vejo esse projeto em dois momentos. Eu vi ele como gestora da escola, né? O que é que eu poderia fazer com o projeto 'trilhas', e depois eu vi também como professora. É... como gestora, em 2010, eu assumi a gestão da escola Tomaz de Aquino de Oliveira Neto, e logo que eu assumi, é... eu penso que talvez a escola já tinha aderido, não sei! Mas, logo que eu assumi, nós recebemos na escola os kits, né? Que eram pra atendimento de turma de 1º e 2º ano. (PRESIDENTE DO CONSELHO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO).

Observamos que diferentemente ao que disse o Ex-Secretário de Educação sobre a adesão na rede ocorrido em 2011, a entrevistada diz que o Trilhas chega na escola em 2010 e continua descrevendo como chega o material nas escolas da cidade.

E [...]aqui na cidade. Na escola Tomaz de Aquino. Então nós recebemos um quantitativo de caixas da Natura, com livros, jogos, e uma série de outras coisas, com orientações para o diretor, como prosseguir, orientações para os professores de como trabalhar com aquele material. Então, é...um material muito bom, livros muito interessantes com histórias, é...livros com outras atividades além de histórias, e a gente pôde trabalhar com os professores. Muito interessante também que o projeto, ele não...o projeto 'trilhas' ele não traz só isso, só esses livros, né? Que eu observei agora, recente, são os... a caixa, ela tem alguns acréscimos, outros livros diferentes, mas não deixa de ser o mesmo material [inaudível]. [...] eu tenho em casa, eu ganhei um kit, eu tenho em casa uma caixa, porque... (PRESIDENTE DO CONSELHO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO).

Além de listar os materiais recebidos, ainda os avalia como bons. Outra entrevistada observa, porém, que as escolas receberam e não utilizaram o material e que somente depois da formação presencial começaram a utilizar:

[...] Elas... umas como eu te falei, né? Pelo fato de... não sei o que aconteceu, acho que pela troca de professor, alguns só guardaram o material. Só guardaram o material. Já foram abrir o material depois quando eu fui pra formação em Belém... aí eu fui, "vocês tem essa caixa?", chegou na escola a caixa tava lá, guardada, lacrada... "Aí nós vamos utilizar esse material!"... eu fiz toda a formação, aí pronto, todo mundo abriu. Aí comecei a fazer visita, monitoramento, os professores utilizavam (COORDENADORA MUNICIPAL DO TRILHAS).

Outra entrevistada afirmou que para os professores de escola da cidade receberem o material foi preciso se inscrever no SIMEC e participar de um concurso:

[...] Como orientadora, um determinado período depois eu fui orientadora do PNAIC e eu recebi uma caixa, eu ganhei uma caixa das 'Trilhas', porque eu me inscrevi como professora anteriormente, né? Então olha só, como professora, como é...gestora da escola, a gente recebeu esse material pra trabalhar com 1º e 2º ano, distribuíu esse material entre os professores, mas o 'trilha' não trazia só isso porque no...quando a escola se inscreve no SIMEC, e eu me inscrevi como gestora da escola, nós recebemos algumas orientações, inclusive é...o leia para uma criança, que é um projeto muito interessante, é do 'trilhas' também, né? É complemento desse material, e a gente tinha que escrever um... uma frase, né? Então o que eu fiz nesse momento? Eu já havia inscrito os professores para participar, e o que eu fiz nesse momento? Chamei os professores para que nós criássemos uma... (PRESIDENTE DO CONSELHO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO).

[...] já era gestora, não estava só como professora, eu era gestora da escola Tomaz de Aquino. Então eu convidei os professores pra que juntos eu pudesse cadastrar eles, a gente fizesse a frase, e aí né? Era a o prêmio que chegaria na sua casa, lá na orientação dizia, né? Que se...quem fosse o vencedor ganharia. Nós ficamos em 8º lugar... A escola Tomaz...nível de estado nós ficamos em 8º lugar. Cada um que se inscreveu ganhou o kit nas suas casas, os professores que se inscreveram ganharam os kits nas suas casas, né? Isso foi um momento muito bom. (PRESIDENTE DO CONSELHO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO).

Observamos que há uma estratégia de “meritocracia” para ao mesmo tempo instrumentalizar os professores e formá-los para utilização da metodologia. O real objetivo do Projeto não é revelado aos professores, e a escola recebe os Kits por mérito e não por apresentar baixos índices que precisam ser elevados. Conforme Santos (2018), observamos o caráter “indicista” do modelo de educação gerenciada no contexto da parceria público-privada.

A entrevistada abordou ainda a regra para receber o material do Projeto na escola ou até mesmo na casa (dos professores):

[...] naquele momento a regra daquela...a orientação daquela inscrição era que se você fosse um dos ganhadores você receberia o kit na sua casa, o “leia para uma criança”, de vez em quando aparece o Itaú anunciando isso. Só que a regra assim... a orientação ela veio no email da escola, né? Então a gente recebeu a orientação, lemos e ficamos interessados por aquilo ali, “bora que vamos ganhar”, e a gente se inscreveu, né? Muito interessante. Enquanto professora, eu ainda faço parte ainda, eu me inscrevi como professora dois anos depois, né? Já saindo da gestão, eu me inscrevi, eu recebi uma caixa, né? Essa caixa do kit, ela veio pra escola, ela não veio pra minha casa, ela veio pra escola, mas veio pra mim, pela minha inscrição no ‘trilhas’... eram livros, livros para o professor para que a gente pudesse ler para alguém, entendeu? [inaudível]. (PRESIDENTE DO CONSELHO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO).

Conforme Vieira e Souza (2013) responsabilizar as pessoas por um serviço social, especialmente funcionários, bem como a premiação, são regras das instituições privadas, fazem parte da chamada “responsabilidade social”.

Portanto, o material vinha para o professor montar o seu acervo pessoal e era recebido também pela escola, para serem utilizados com os alunos.

[..] essa caixa de uso na escola, pra eu usar com meus alunos... isso, no dia que eu não trabalhasse mais, é. Essas caixas que nós recebemos na escola Tomaz de Aquino, elas ficaram lá, entendeu? Essa outra que eu tenho, já é de outro momento, eu enquanto professora, entendeu? [...] isso, no dia que eu não trabalhasse mais, é. Essas caixas que nós recebemos na escola Tomaz de Aquino, elas ficaram lá, entendeu? Essa outra que eu tenho, já é de outro momento, eu enquanto professora, entendeu? (PRESIDENTE DO CONSELHO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO).

Portanto, mediante a fala da entrevistada, percebe-se que o material que é da escola, para o uso com os alunos, deve ficar para ficar na escola. Aí nos perguntamos: como fica a questão do planejamento? O Professor tem um tempo para planejamento em seu horário de trabalho na escola? Ainda responderemos nessa seção, quando discorrermos sobre o processo de implementação.

Em regra geral, tanto na escola da cidade quanto na escola do campo, não houve consulta se as escolas queriam o “Projeto Trilhas”:

[...] quando eu cheguei na escola, era mudança de governo... [...] 2010. Naquela mudança que houve em São Miguel do Guamá, né? Então sai aquela gestão e entra outra gestão, né? Então eu cheguei nesse meio aí. E a gente simplesmente recebeu, né? Eu penso que talvez anteriormente.[...] eu não estava lá na escola, eu estava no externato. já cheguei como gestora. E aí quando a gente recebeu esse material...”vamos abrir essas caixas”. Umas caixas, né? “Projeto Natura”, Trilhas, e tudo, “então bora abrir, bora vê o que é”. eu estava como professora no externato e em momento nenhum eu fiquei sabendo que houve uma reunião de apresentação do projeto, entendeu? E, mas assim, apesar de eu não ter visto esse momento, de repente ele pode ter acontecido, né? Não significa que não aconteceu, né? Eu só não vi, né? Mas não significa que não aconteceu. (PRESIDENTE DO CONSELHO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO).

Apenas a escola pública recebe o projeto, mas para quem tem tão pouco o que vier a mais, é bom. A outra escola citada pela entrevistada, é um colégio religioso conveniado, mas não recebeu o projeto.

Inferimos que há um certo receio por parte da entrevistada para declarar se o Instituto Natura esteve presente na escola para implantação do “Projeto Trilhas”. Talvez o maior interesse do Instituto seja a implantação do projeto para a isenção de impostos, portanto não precisa consultar a escola e tampouco estar presente desde a implantação até o processo de implementação.

Na fala da Presidente do Conselho Municipal têm-se que nem ao menos a Coordenadora Municipal do Trilhas consultou ou anunciou antecipadamente à escola se gostaria de receber ou quando receberia o Projeto, este simplesmente foi encaminhado para escola por meio do recebimento do material via correio. Contudo não podemos negar que tem coisas, por exemplo o conjunto de material que podem ser aproveitadas pela escola, pois na avaliação da entrevistada sobre o material, esta diz que é interessante, que vem tudo explicado, que o material chegou na escola.

[...] chegou o material, fui olhar o que era. Muito interessante! [...]é sem ninguém falar nada, e aí tem as orientações na caixa.[...] bem explicadinho. As orientações na caixa de como deve fazer, as turmas que podem aderir ao projeto, né? Trilhas, e

tudo. Aí essas orientações ela tem, né? Depende do gestor fazer sua leitura, sua compreensão (PRESIDENTE DO CONSELHO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO).

Por sua vez a Gestora da Escola do Campo, sobre a implantação do “Projeto Trilhas” se recorda do ano de implantação do mesmo: “aqui na escola... Que ano foi? Acho que foi 2012, 2013”. Dois anos depois que nas escolas da cidade.

Não há no conjunto de fala da gestora algo a mais relacionado à implantação do projeto. De como foi feito, etc. isso pode demonstrar uma falta de conhecimento em relação a isso, pois, mais a frente ela coloca que pouco sabia das coisas do projeto por meio da SEMED ou do próprio Instituto. É como se os materiais tivessem chegado na escola e eles tivessem trabalhado sozinhos, sem nenhum suporte, nem mesmo um suporte inicial, esclarecedor. Portanto, a implantação na escola do campo não se difere da forma como foi na cidade. Isto converge com a fala da Coordenadora que disse anteriormente que a escola do campo foi referência, porém ponderamos que a mesma se referia à quantidade de turmas atendidas e não a qualidade do processo de implantação do Projeto.

Contrariamente à gestora, a Coordenadora e a Professora da escola do campo se expressaram da seguinte forma sobre a implantação do “Projeto Trilhas”.

[...] não, veio da Secretaria de Educação. O processo foi tudo feito por lá, porque nessa época a comunicação era muito difícil, não é como tá hoje... hoje já tem internet e esses projetos eram tudo feito pela Secretaria que começava a ver o que tem, né?... “ah, isso aqui vai dá bom”, então, quando eles fazem a adesão eles dizem “olha, vai tal projeto, e tal, tal, assim, lá para a escola”... então, eles fazem todo esse processo (COORDENADORA DA E.C).

Então a adesão foi por meio da SEMED e não por conta própria como afirmou a entrevistada da escola da cidade.

Porém, a coordenadora confirma sobre o período de implantação: “[...] eu acredito que foi 2013. Tanto é que eu montei esse portfólio, que você depois dá uma olhada. (COORDENADORA DA E.C). Enquanto a professora diverge o período de implantação na escola do campo:

[...] eu acho que foi em 2012, porque quando chegou, só foi tipo assim entregue. Aí no outro ano que a gente começou a fazer os encontros, fazer as reuniões... se não me engano foi em 2012. Aí no próximo ano que a gente já foi interagindo, que até a minha escola teve um impasse dos pais, porque a gente saía... tinha os encontros, então a gente saía para ir fazer os encontros, e nesse momento do encontro não tinha aula. (PROFESSORA DA EC)

Porém a coordenadora tira a dúvida afirmou que em 2012 “ [...] era a formação” ... (COORDENADORA DA E.C, 2018), fazendo parte portanto do processo de implantação do Projeto na escola. Assim, houve primeiro uma formação para depois ser implementado.

Haviam encontros frequentes segundo a coordenadora, mas, as entrevistadas não deixam claro como aconteciam e onde aconteciam essas formações; se eram para além das escolas do campo, pois, em outra ocasião dão a entender que a coordenadora da escola participava das formações exteriores e levava as informações para repassar e formar os professores na escola. Mas essa formação exterior (se acontecia) também não foi descrita/explicada por ambas.

Sobre a Relação entre Trilhas e PNAIC , “Porque no meu ponto de vista o ‘Trilhas’ veio para facilitar a minha vida, assim como o PNAIC” (PROFESSORA DA E.C)

Metas e Objetivos PNAIC⁹¹

- Metas: “alfabetizar as crianças até, no máximo, os oito anos de idade, aferindo os resultados por exame periódico específico” Decreto – 6.094/2007.

- Objetivos: Alfabetização em Língua Portuguesa e Matemática, até o 3º ano do Ensino Fundamental, de todas as crianças das escolas municipais e estaduais, urbanas e rurais, brasileiras.

PNAIC e outras políticas públicas

- Programa Mais Educação
- Pró Letramento • Provinha Brasil
- PNLD (Programa Nacional Livro Didático)
- PNBE (Programa Nacional Biblioteca da Escola)
- PAR (Plano de Ações Articuladas)

Eixos PNAIC: Material Didático; Literatura; Tecnologia Educacional Digital; Avaliação; Formação Continuada de Professores Alfabetizadores; e Gestão e Mobilização Social

PROJETO TRILHAS E PNAIC

Meta em comum: O PNAIC e TRILHAS estão alinhados ao Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação (Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007 art. 2º, inciso

⁹¹ Disponível em <https://www.portaltrilhas.org.br/download/biblioteca/integrao-trilhas-e-pnaic-20150212162154.pdf>. Acesso em 18.11.18

II), que estabelece, entre outros objetivos, a alfabetização de todas as crianças até, no máximo, 8 anos de idade e o incentivo à leitura nas salas de aula.

Pontos em Comum:

- Eixos de trabalho voltados para a distribuição de material didático e para a formação continuada em rede, presencial e a distância, com foco na alfabetização inicial.

- Distribuição de materiais de apoio para alfabetização e letramento articulada ao PNLD e PNBE com complementação de acervo literário e jogos pedagógicos para as escolas.

- Programas fazem interface entre Governo Federal, Estadual e Municipal (regime de colaboração) e defendem o direito da criança em aprender.

- PORTAL e SIMEC (Sistema Integrado do MEC)

- Concepções de Aprendizagem e de Alfabetização

TRILHAS e PNAIC

- Fundamentados nos princípios socioconstrutivistas; a criança vista como construtora de conhecimentos.

- Dimensão do letramento, do acesso das crianças à cultura escrita, focalizando os usos e conhecimentos sobre gêneros textuais que circulam socialmente;

- Destaque da literatura, do letramento literário e da atividade de reflexão sobre a linguagem escrita a partir de textos.

- Importância da reflexão linguística, especialmente a reflexão fonológica, na apropriação do sistema de escrita alfabética; e investimento em jogos que favorecem essa reflexão.

- Relação da concepção de alfabetização com as concepções de aprendizagem, currículo e avaliação.

- Proposição de práticas bem fundamentadas nas concepções subjacentes de aprendizagem e alfabetização, ressaltando a articulação entre a prática de sala de aula e as teorias que a sustentam.

Os entrevistados comparam o processo de chegada do material tanto do Trilhas quanto do PNAIC e avaliam a “agilidade” de chegada do material do primeiro. Para nós as falas denotam que esse fator tornaria o privado melhor do que o público. Conforme Saviani (2008) essa é uma característica da qualidade total da educação.

Sobre a chegada do Material do PNAIC:

[...] Chegou aquelas caixas amarelas [...] chegaram aquelas caixas, e essas caixas, elas vieram assim, né, com nome da escola mas ninguém sabia como era que trabalhava, o que fazia, nada. [...] Foi. Depois, olha isso era em 2010, 2011, por aí,

né? [...]. Depois, já em 2013 foi que apareceu o programa, e falava que essa caixa era do programa, do Pacto. Depois de dois ou três anos. E o ‘Trilhas’ não! A gente percebe que o privado, ele tem essa estrutura, claro... (COORDENADORA MUNICIPAL DO TRILHAS).

Sobre a chegada do “Projeto Trilhas”, conforme a entrevistada, houve preparação para recebê-lo e aplicá-lo:

“Isso! A formação... já veio tudo juntinho ali. E o Pacto não, veio primeiro, depois veio a formação. Depois que nós fomos descobrir que a caixa amarela, uma caixa de dez jogos era do PNAIC” (COORDENADORA MUNICIPAL DO TRILHAS).

A fala se contrapõe à outra fala da professora, que afirmou a demora para a formação para a utilização do “Projeto Trilhas”. E também, que no caso do Trilhas foi uma caixa de material para cada escola. Foi! Uma pra cada escola” (COORDENADORA MUNICIPAL DO TRILHAS).

Contudo, os entrevistados apontam uma associação entre o projeto e programa, e afirmou m que há continuidade do Trilhas no contexto PNAIC: “[...] Com certeza! Sempre eles estão falando nas formações que eles trabalham com esse material. (COORDENADORA MUNICIPAL DO TRILHAS).

5.4 O PROCESSO DE IMPLEMENTAÇÃO DO “PROJETO TRILHAS” POR MEIO DA UTILIZAÇÃO DO MATERIAL

Nesta subseção faremos análises sobre a implementação do Projeto Trilhas, mais especificamente quanto à utilização do material e a amplitude deste. Buscamos elucidar nas falas dos sujeitos entrevistados as “sequências importantes de eventos, testemunhas-chave para eventos passados e, particularmente, observar como esses eventos são determinados no contexto em que ocorrem” (STAKE, 1983, p.22).

De acordo com a coleta de dados, vislumbramos que o material do Trilhas foi distribuído em grande parte para as escolas do campo. Segundo a Coordenadora Municipal do Trilhas, essas são escolas dos anos iniciais.

Até hoje o campo é mais intenso, eles ainda utilizam esse material. Eu... assim, nas visitas que eu fiz, foi que na cidade o material sumiu, né? Na maioria das escolas, quando a gente chegava... “ah, eu não recebi esse material”, mas na época que foi distribuído o material, eu não era coordenadora, mas eu trabalhava na Secretaria de Educação e foi distribuído pra todas as escolas, e [...] Eu acredito que umas nove, por aí (COORDENADORA MUNICIPAL DO TRILHAS).

A coordenadora relatou que as escolas do campo são a maioria, porém, diz também não saber ao certo o total de escolas que tem o material do projeto, mas que a maioria das escolas ainda tem. Para ela, tem-se “[...] com certeza umas trinta, porque nós temos oito polos funcionando. Nesses polos nós temos de oito a nove escolas cada polo”. Para a Gestora da EC, quando indagada se na época a escola foi escolhida ou todas as escolas receberam, ela respondeu que todas as escolas receberam. Assim também relatou a Professora da EC. Segundo essas entrevistadas, tem-se 10 (dez) escolas anexas no âmbito que elas trabalham e todas essas receberam o material do Projeto Trilhas, cada uma recebeu uma caixa de material. Portanto, concluímos que não há controle por parte da secretaria de educação sobre as escolas que utilizam o material do projeto.

Sobre a seleção das escolas para receber o Trilhas, a entrevistada relatou seguinte: “Só recebiam as escolas que tinham o 1º ano, que tinha alunos do 1º ano. Que no caso...[...] Era, o 1º ano...[...] da alfabetização... leitura, escrita e oralidade [...]” (COORDENADORA MUNICIPAL DO TRILHAS). Entretanto, expõe também que “Ele ia ‘ampliando’. No caso, o próprio professor viu a necessidade. Que dava para trabalhar com 1º, 2º e 3º ano. “Porque a gente sempre sabe que tem a multisérie, né?” (Idem).

Segundo a entrevistada em uma determinada escola o projeto foi ampliado, como ressalta a sua fala: “por exemplo, aí se tu tinha o 1º ano, mas tu tinha o 2º, então não dava pra trabalhar separado. Tu tinha que fazer um planejamento [...] no campo ele logo foi ampliado para as três séries [...] foi até o 9º ano nessa escola lá[...]” (Idem).

Isto mostra a ausência da gestão pública nas escolas municipais e, especificamente, como a escola do campo é desprovida de uma política curricular própria. Revela também que o município, em virtude do recebimento de material pedagógico e formação dos professores via empresa privada, ou se exime ou se “acomoda” de planejar seu próprio currículo em detrimento de projetos implantados na escola, demonstrando a atividade metabólica do capital na qual o Instituto Natura, por meio de várias ações, conhece a realidade de vários municípios paraenses que integra as ações da Rede de Apoio à Educação (RAE) junto aos municípios do Programa Amazônia (PAM), liderado pela Natura com o apoio do Instituto Natura.

Tal programa vem atuando em 27 municípios do Nordeste Paraense e três municípios da região do Juruá, no Estado do Amazonas. Tem como foco o apoio aos debates que se dão no âmbito dessa importante iniciativa de estímulo ao desenvolvimento sustentável da região amazônica e favorece a implementação de

medidas concretas de melhoria do ensino por parte das Secretarias Municipais de Educação (DE GUAMÁ AO JURUÁ, 2014⁹²).

Acreditamos que a ausência de consulta prévia à comunidade escolar a respeito do estabelecimento dos programas, pode ao menos em parte, ser explicada pela lógica inerente ao formato de gestão educacional proposto do Instituto Natura (CONVIVA), no qual a liderança é identificada com a centralização das decisões, tanto no âmbito das secretarias ou afins, quanto no âmbito da escola.

Já a Presidente do CME relatou que não teve conhecimento sobre o projeto ter chegado para as escolas do campo. “Não sei te dizer se nas escolas do campo ele chegou, entendeu? Eu sei das escolas da cidade porque eu estava na gestão nesse momento. E fiz essa interação. Recebi e fiz acontecer” (PRESIDENTE DO CME.)

Ainda sobre o público alvo do Trilha na escola do campo, a Coordenadora da EC expôs que

foi até o 6º ano ... Era só uma professora de Língua Portuguesa que desenvolvia na época... ela desenvolvia produção de texto, e ela trabalhou ainda, acho que um ano. Depois eu troquei de função e não... usava ‘o material... mas não preenchia as fichas’...não. Ela só usava para complementar mesmo a aula dela. Mas não era cobrado as fichas dela (COORDENADORA DA E.C., 2018).

As falas da professora e coordenadora, corroboram a fala da Coordenadora Municipal do Trilhas, pois o “Projeto Trilhas” no campo, foi realizado da educação infantil até o fundamental (9º ano), contudo o material elaborado pelo Trilhas é formatado para crianças em processo de alfabetização. Isto pode configurar que no fundamental anos finais ainda temos alunos em processo de alfabetização, ou também a escassez de recursos pedagógicos na escola.

Esses excertos demonstram a força do capital por meio da implantação do Trilhas, onde percebemos o capital penetra em todos os lugares, “como um modo historicamente determinado de controle da reprodução social metabólica. Esse é o significado fundamental do capital” (MÉSZAROS, 2011).

Portanto, fica explícito que não houve uma ampla divulgação e um amplo conhecimento do projeto por parte daqueles que estão no seio da educação de São Miguel do Guamá, pois, como foi constatado nas entrevistas, nem todos sabiam sobre a dimensão que o projeto tomou no município. Percebe-se que não há um entendimento sobre para quem o

⁹²Disponível em <http://wefithomologa.s3.amazonaws.com/wp-content/uploads/2014/07/de_Guama_ao_Jurua.pdf>. Acesos em 21 nov 2018.

projeto é destinado, portanto, não há um esclarecimento correto quanto à forma de utilização do projeto e seus materiais, mas ele está lá, se inserido metabolicamente conforme podemos perceber no exceto abaixo referente à utilização do Trilhas nas classes multisseriadas.

Porque até então o multiseriado ele era visto assim, cada um tem um nível ali, então eu vou dividir... porque não sei se aconteceu da professora A.. chegar em alguma escola e ver que era aquele quadro dividido... “aqui é do 1º ano, aqui do 2º ano, aqui do 3º ano”, então era assim que a gente se virava. E já com a formação do ‘Trilha’, para mim deu certo porque eu saí dali, viu? Então eu tô aqui com esse jogo alfabetizando o 3º ano, mas mesmo assim o 1º ano já tá aprendendo. Porque no ‘Trilha’ tinha assim, vinha jogos de... também pela idade, se não me engano... “esse aqui é para 4 anos, aí de 4 a 5 anos. Ou se não, de 6 a...” sempre assim nele vinha, né? Ou se não, até mesmo na caixa dos livros vinha já essa indicação. Só que aí, quando a gente vai sentar, criança é curiosa, aí pode não ser no nível dele, ele ainda não sabe ler, mas ele quer aquele jogo. Se aquilo tá divertindo, ele quer tá inserido ali. Aí essa questão que eu digo que melhorou muito (PROFESSORA DA EC).

Aqui percebe-se a utilização do projeto também nas séries maiores, como foi relatado anteriormente por outros sujeitos, e citado novamente por esta. E segundo ela, o material foi adequado para a alfabetização dos alunos para os quais o material não é direcionado na sua proposta em si, como o 2º e 3º ano.

Não negamos que as escolas públicas, bastante precarizadas de recursos, devem possuir um vasto material didático/pedagógico. Também não negamos que o material é inadequado para ser utilizado nas escolas. Questionamos sim o fato de um Instituto ser o orientador e executor das políticas curriculares sem qualquer participação prévia da comunidade escolar local, isto é, esta passa a ser apenas a executora, a qual mesmo tendo um caráter de universalidade, se expressa em cada complexo de modo particular.

Estas informações sobre a ausência de informações mais exatas do número de escolas que receberam o material do Projeto Trilhas, nos remete a um de nossos objetivos de pesquisa no que tange a problematizar no processo de implementação do Trilhas a coexistência do atendimento às exigências da lógica privada e ao mesmo tempo a manutenção das peculiaridades enquanto Rede de Ensino público local.

As escolas do campo possuem uma especificidade, a qual não se restringe a questão das classes multisseriadas ou multianos, mas a características socioculturais inerentes ao campo. Partimos do princípio que é na dialética entre o universal e o singular que se encontra a chave para desvendar o conhecimento do modo de ser do ser social. Contudo mediante a esse cenário, analisamos, conforme já evidenciamos, que a RME/SMG sofre ingerência do Governo Federal, via projetos encaminhados pelo MEC, numa pactuação com a iniciativa privada, que no caso dos municípios das paraenses foi aderida no momento de lançamento do

Pacto pela Educação do Estado do Pará em 2012, em um evento público, onde prefeitos e outras representações de instituições sociais assinaram os respectivos termos de adesão.

Ora, uma das empresas presentes nesse momento de adesão foi o instituto Natura, que inclusive antecipadamente já havia encaminhado o material do Projeto Trilhas para escolas da Rede local, entre os anos de 2010 e 2011, conforme relatado pelos entrevistados. Portanto, não haveria como a empresa contemplar a especificidade da realidade do Campo, uma vez que isso demandaria um diagnóstico do Município mediante levantamento de elementos em lócus e isto não foi evidenciado pelos entrevistados ou pelos documentos inerentes ao Instituto. Coube às escolas da Rede de Ensino se adaptarem ao material, fazendo suas mediações diante da falta de recursos metodológicos, visto que uma das escolas do campo utilizou os jogos e livros do Trilhas com as turmas do 1º ao 9º no do Ensino fundamental, sem qualquer intervenção do município sobre a adequação ou não do material às outras séries.

Vale registrar ainda que naquele período inicial da implementação do Trilhas entre 2010 e 2012, as escolas não recebiam recursos em virtude da falta de prestação de contas dos recursos do PDDE. Isto se deu, conforme Martins (2012), em virtude do município ter passado por uma reconfiguração política no que diz respeito à gestão, onde houve mudança de prefeito em 2010⁹³, pois o prefeito⁹⁴ eleito nas eleições de 2008, devido ter sido julgado e condenado por crime eleitoral, foi substituído pelo segundo candidato⁹⁵ mais votado, o que representou alterações nos setores da administração municipal.

Este cenário representou mudanças em todos os setores da administração municipal, especialmente da Secretaria Municipal de Educação, e como reflexo desse contexto houve rotatividade na secretária de educação por três vezes o que representou dificuldades para o município desenvolver suas ações, definir seus rumos e procurar acompanhar as ações/programas demandados pelo PAR, entre elas estava prestação de contas do PDDE (MARTINS,2012). De acordo com Mézaros, o capital se aproveita da crise como regulador sociometabólico do processo de reprodução material que, em última análise, determina não somente a dimensão política, mas muito mais além dela:

Esta correlação única no sistema do capital, entre as dimensões política e reprodutiva material, é o que explica por que observamos movimentos periódicos, em tempos de graves crises socioeconômicas, em que se passa da articulação parlamentar democrática da política para as variedades autoritárias extremas, quando a desorganização dos processos sociometabólicos exige e permite tais movimentos,

⁹³ A esse respeito ver o Jornal Diário do Pará do dia 23/07/2010 disponível em <http://www.diariodopara.com.br>

⁹⁴ Vildemar Rosa Fernandes (Partido da Republica - PR), popularmente conhecido como Nenê Lopes.

⁹⁵ Márcia Maria Rocha Cavalcante (Partido do Movimento Democrático Brasileiro - PMDB), popularmente conhecida como Dona Márcia.

e que são seguidos da volta à estrutura política regulada pelas regras democráticas formais de disputa, no terreno metabólico do capital, recém-reconstituído e consolidado (MÉSZAROS, 2011, p. 29).

Neste cenário resgatamos que com a descentralização política que acompanhou o aumento das receitas municipais, as prefeituras passaram a ter mais proximidade com o palácio do Planalto, cujas prefeituras não só obtiveram mais verbas das transferências fiscais, como também prestaram serviços ao Governo Federal por meio de programas como o Fundef e o SUS (Sistema Único de Saúde)⁹⁶ (REGIS, 2009, p. 8, sic).

Neste sentido, a partir das políticas de fundos, como Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb) e de programas como o próprio PDE, observamos a existência de uma proposição de relação direta do Governo Federal com os municípios. Neste contexto, cresce a autonomia administrativa do município e, ao mesmo tempo, a influência político-partidária.

Deve-se observar que o Governo Federal se relaciona diferentemente com os mais de 5.500 municípios. Quando se trata de programas sociais descritos na Constituição, situação em que o Governo Federal transfere recursos para que os municípios realizem serviços específicos, a relação é impessoal, mas as transferências são automáticas: os prefeitos recebem verbas e realizam serviços. Essa relação muda quando se trata de transferências voluntárias reservadas no orçamento federal para obras municipais em nome do governo federal⁹⁷. Aí, preferências partidárias muitas vezes têm prioridade, sendo liberados mais facilmente recursos para prefeitos ligados a parlamentares que apóiam o Presidente. A lógica para isso é simples: os parlamentos fazem emendas orçamentárias para municípios nos quais eles têm apoio dos prefeitos, o que aumenta suas chances de reeleição e também as dos próprios prefeitos. Assim quando o Governo Federal precisa do apoio de congressistas na aprovação de seus projetos acena com a liberação de verbas do Orçamento da União destinadas aos municípios de seu interesse (REGIS 2009, p. 8).

Embora o fortalecimento político do município tenha aumentado o poder de barganha de determinados municípios na consecução de políticas públicas direcionadas aos municípios, não podemos nos furtar a registrar que a partir da instituição do município, enquanto ente federativo e mais recentemente, de seu fortalecimento, é possível atualmente em termos de política pública educacional que o município dialogue diretamente com o Governo Federal, uma vez que este, por meio do Ministério da Educação, lançou o PDE que utiliza de mecanismos como o PAR para parametrizar a relação existente entre os municípios com o Governo Federal (MARTINS, 2012).

⁹⁶ Nesses programas, previstos pela Constituição, o Governo Federal transfere verbas aos municípios para que eles executem serviços nas áreas como educação e saúde (REGIS 2009).

⁹⁷ Os prefeitos normalmente se beneficiam dessas transferências aos olhos dos eleitores menos avisados, que tendem a ver essas obras como providenciadas apenas pelos prefeitos. (REGIS 2009)

Em nossa análise essa descentralização configurada em federalismo centrípeto, favoreceu uma maior abertura para que a esfera pública estivesse mais suscetível a intervenção da esfera privada, a qual em parceria com o Governo Federal contamina os municípios com Projetos que não correspondem à realidade do município causando uma atuação híbrida e mosaica das escolas municipais com projetos como o Trilhas, impossibilitando, em certa medida a autonomia da Rede de Ensino.

Nesse processo de implementação, mediante perda de autonomia, a professora da Escola do Campo também relatou sobre a execução do Trilhas em sala de aula com alunos:

Então eu tirei, foi três dias na semana que eu trabalhei todo o ‘Trilhas’ com eles. Mas de que forma? Como era 1º, 2º e 3º ano e ele era destinado para essas séries, aí eu montei equipes entre os alunos... “essa equipe vai ficar com tais jogos”, então o pai que quer aprender, ele vai com aquela equipe. Aí, só resumindo, deu tão certo (PROFESSORA DA EC).

Segundo a entrevistada, quando se refere aos pais, é porque em certo momento tal professora recebeu reclamação deles por não estarem vendo os seus filhos trabalhando conteúdos específicos na sala de aula. Então ela passou a incluir tarefas de casa para que os pais também jogassem com os filhos os jogos que utilizavam na escola e entendessem que os jogos ensinavam também ‘conteúdos’ aos alunos. E prossegue: “a gente trabalhava o acervo por inteiro, até a capa do livro a gente trabalhava. Então a gente foi se dá conta que tinha muito além lá ... até mesmo o autor” (PROFESSORA DA EC).

Estes relatos demonstram que o currículo escolar estava sendo determinado pelo Trilhas sem a comunidade escolar intervir, como os pais, uma vez que a base para o Projeto Político Pedagógico é a construção coletiva, e isto não ocorreu.

Esta questão da demanda por conteúdo no Ensino Fundamental tem relação com a tradição de condução das políticas públicas a partir do década 1990, por mais que o foco na descentralização e na gestão democrática viesse atender às reivindicações da década anterior, a ela se contrapõe à medida que deixa de ser expressão da demanda da comunidade educativa por maior autonomia escolar, em busca da democratização das relações institucionais, para passar a ser resultado da preocupação dos órgãos centrais por definir quem deve assumir a responsabilidade da gestão pública: tanto pela definição de seu conteúdo, como do seu financiamento e seus resultados (KRAWCZYK, 2005, p. 805)

A demanda por conteúdos também tem relação com a lógica de ver na educação uma alternativa para as demandas do capital, ainda é vivenciado nas políticas de planejamento no Brasil. Neste sentido, o planejamento educacional é considerado uma parte do planejamento

econômico. Portanto, tem relação com teoria do Capital Humano e do Capital Social que postula uma economia da educação (PIRES 2005). Esse mecanismo, por sua vez, se constitui numa lógica de mercado que se guia pelos mecanismos das “pedagogias das competências e da qualidade total”. Esta lógica, assim como nas empresas, visa obter a satisfação dos clientes e interpreta que, nas escolas, aqueles que ensinam são prestadores de serviço; os que aprendem são clientes e a educação é um produto que pode ser produzido com qualidade variável (SAVIANI,2009).

Contudo por este viés da qualidade total, no entanto, o verdadeiro cliente das escolas seria a empresa ou a sociedade, e os alunos seriam produtos que os estabelecimentos de ensino forneceriam a seus clientes. Para que esse produto lançar-se-ia mão do “método da qualidade total”, que tendo em vista a satisfação dos clientes, engaja a participação de todos os participantes do processo, conjugando ações, melhorando continuamente suas formas de organização, seus processos e seus produtos (SAVIANI, 2009), conforme expressado pelo Instituto Natura por meio de uma de suas iniciativas denominada Rede de Apoio à Educação (RAE), a qual objetiva “Disseminar e incentivar o desenvolvimento e a adoção de melhores práticas de gestão em sistemas públicos de educação considerando eficiência, eficácia, efetividade e ética, para que contribuam para o desenvolvimento integral dos indivíduos (INSTITUTO NATURA, 2018).

Martins (2012) observa que por carência de condições técnicas e financeiras, os municípios findam por aceitar as políticas públicas formuladas pelo MEC em parceria com instituições privadas e, portanto, não refletem sobre as possíveis consequências, como por exemplo, a perda de autonomia que subjazem às políticas do MEC, especialmente no caso do PDE, do qual o Projeto Trilhas é integrante, desta forma, os municípios perdem suas características peculiares quanto à metas e resultados para os seus Sistemas de Ensino e quanto aos processos necessários para tal alcance, como a necessidade de tempo específico para planejamento, considerando a carga horária de efetivo trabalho do professor.

Nesse contexto de intervenção do Instituto Natura, o processo de implementação do Projeto Trilhas, nos remete a outro objetivo da nossa pesquisa que é demonstrar as configurações do Trilhas enquanto iniciativa privada para o atendimento da Rede de Ensino Público Municipal.

Uma contradição percebida com a instalação do Trilhas é a ausência de hora pedagógica para o planejamento do trabalho a ser realizada com o material. Isso caracteriza a precarização do trabalho docente. No entanto, de acordo com a Professora da EC, com a chegada do Pacto pela Educação, houve uma mudança nesse aspecto.

isso... fui daqui agora, tô livre um momento à noite, era esse horário que eu ia desenvolver o meu plano de aula. É diferente agora com o Pacto, porque o Pacto, a gente tem esse momento lá, momento de gente ler o livro, da gente trocar experiência. Aí, no final a gente já trabalha assim “olha, agora a gente vai fazer nosso plano de aula”, só que esse plano não é um plano que nem antigamente, não é um plano só de um dia. Não, a gente vai colocar o período que a gente vai iniciar e mais ou menos o período que a gente vai finalizar... “ah, o período é de um mês?”, então a gente vai trabalhar esse tema aqui um mês. E com o ‘trilha’ não, a gente ia adequar, que nem eu coloquei, eu vou usar Matemática, eu vou colocar aqui o “mercado”, eu vou trabalhar os adjetivos, porque tinha alguns lá que a gente trabalhava... trabalhava as qualidades, tinha um jogo (PROFESSORA DA EC).

Na fala da entrevistada não houve exigência do Instituto, por exemplo, que agora o professor tivesse carga horária a mais ou um tempo a mais na escola. Mostra uma falha do projeto e uma contradição, pois, é uma proposta que se diz tão bem elaborada, mas não reserva um momento para que os professores se organizem. Há uma sobrecarga do professor (que se ratifica) e é à custa disso que o projeto se desenvolve.

Isto tem relação com o estabelecido no PLANO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DO MUNICÍPIO DE SÃO MIGUEL DO GUAMÁ (2015/2025) em sua meta 17: Valorizar os (as) profissionais do magistério das redes públicas de educação básica de forma a equiparar seu rendimento médio ao dos (as) demais profissionais com escolaridade equivalente, até o final do sexto ano de vigência deste PNE. Esta Meta Chama atenção para o cumprimento com a determinação da

Lei Nº 205/2010 – PCCR⁹⁸ é a lei que assegura a gratificação de nível superior (35%); pós-graduação (5%); gratificação para a categoria de apoio (10%); interiorização (15%); direção de escola (gratificação de acordo com a tipologia das escolas, variando de R\$200,00 a R\$400,00); coordenação pedagógica (15%); **hora atividade para os professores (20%), que infelizmente após 05 anos de criação desta lei pouco tem-se cumprido no que tange os direitos dos servidores da educação** (PME, 2015/2025, p. 122, grifos nossos) .

Como podemos observar, apesar de estipulada em Lei a hora atividade, nos parece que não está sendo cumprida. Tanto é que, para o cumprimento desse direito do professor conforme preconiza o PCCR, entre as estratégias para cumprir a meta da Valorização dos Profissionais do Magistério no município de São Miguel do Guamá, encontramos a estratégia: “6- Assegurar a hora atividade de todos os professores da educação básica no PCCR determinando que a mesma deve ser cumprida preferencialmente na escola”. E também entre as Estratégias para cumprir a meta do Plano de Carreira no município de São Miguel do Guamá, encontramos a estratégia: “5- Assegurar e cumprir a hora atividade de todos os

⁹⁸ Plano de Cargos, Carreira e Remuneração

professores da educação básica no PCCR em vigor e na reformulação do PCCR Unificado que está em discussão no prazo máximo de dois meses” (SÃO MIGUEL DO GUAMÁ, PME 2015/2025, P 124,126).

Disto podemos inferir que o Projeto Trilhas, diferentemente do que anuncia, não agrega valor aos processos pedagógicos da Rede Municipal, portanto não há uma configuração do Trilhas para o atendimento das demandas da referida rede, muito pelo contrário na verdade a estratégia metodológica desenvolvida pelo projeto nega o trabalho docente de qualidade e contribui ainda mais para a precarização deste trabalho, uma vez que que não oportuniza horário de planejamento em sua carga horária efetiva de trabalho, resultando no que Marx analisa como mais valia.

A prerrogativa legal do PCCR e a demanda do PME 2015/2025 também remetem que a necessidade de modificação da Rede para o atendimento da Metodologia do Trilhas é negada tanto pelo Projeto, quanto pela SEMED, resultando em precarização do trabalho docente e do trabalho pedagógico como um todo desenvolvido na escola, pois sobre a modificação na organização do trabalho pedagógico da SEMED, o Ex-Secretário de Educação relatou que e o município na época não precisou fazer alguma adaptação nas estruturas das escolas para receber o projeto. Então, o material que eles mandaram se adequou à realidade do município, não mexeu com o planejamento. Segundo a Presidente do CME,

inicialmente é difícil fazer o outro compreender que ele não precisa fazer um outro trabalho. Inicialmente é difícil...é, a escola, toda escola no início do ano, ela tem que ter um projeto, né? Aí a gente monta o... já tem o PPP da escola que aí todo ano se renova, e aí é preciso tá atualizando. Aí, tu faz o calendário anual que tu diz todas as propostas que tu tem para aquele ano, né? Aí, junto, né? Isso se entrelaça aí com o plano de ação da coordenação pedagógica, o plano de ação da gestão escolar. Aí, tu junta tudo isso, né? que o plano de ação da gestão escolar e da coordenação pedagógica determina o que tu vai fazer o ano inteiro na escola. E aí, tu pega isso e monta um calendário, “vamos fazer isso, isso e isso”. Inicialmente é difícil, aí chega o projeto, “material projeto ‘trilhas’ que tem que trabalhar assim, assim e assim”. E aí tem as orientações lá, o livro do diretor, né? O livro do coordenador.

Deprendemos com esta fala do presidente do CME que a escola não muda o seu planejamento, sua organização. O material do Trilhas é introduzido dentro dessa dinâmica, pois traz o que faltava na escola, o material pedagógico.

Sobre o Projeto Trilhas e planejamento das ações educacionais do município (modificação), a Coordenadora Municipal do Trilhas expõe que na questão da formação, precisava de um tempo para planejamento porque a formação exige tempo, porque tem toda

uma leitura, tem textos que precisa lê, que precisa para responder aos questionamentos dos formandos.

O “Projeto Trilhas” em seu formato original não precisa de anuência da SEMED, a relação é direta com a escola. Assim, podemos inferir que o projeto se desenvolve à revelia da proposta pedagógica do município e que estrategicamente, orienta os gestores a incorporarem a dinâmica do projeto à proposta pedagógica que a escola desenvolve. A intenção da Natura é implantar, independente da particularidade do município e/ou escola, ou seja, a implementação fica por conta da escola, respeitando minimamente a orientação de utilização do material, pois o professor tem que prestar conta com o Instituto seja por meio de fichas ou do site.

Mesmo sem orientação da SEMED o Projeto pode ser desenvolvido. Observamos a autonomia do Projeto Trilhas em relação à SEMED, a proposta atravessa a Rede de Ensino. Mas, de certa forma tira a autonomia da escola, até de cobrar do poder público para lhes dar as condições para executar seu planejamento.

Sobre os instrumentos de controle para a avaliação da implementação do Projeto Trilhas pela Natura o Ex-Secretário de Educação expôs que “tinha todo o acompanhamento e ele aconteceu. [...] tinham as avaliações, relatórios, todas essas coisas. [...] tinha que encaminhar, com certeza”. No entanto, não lembra de como era feito esse encaminhamento.

Já a Coordenadora Municipal do Trilhas relatou que tinham as fichas de acompanhamento.

É preenchido pelos professores... muitos. Todo mês o coordenador ele era responsável pra recolher, né? Pelo fato da distância que não dava pra mim ir em todas as escolas, mas os coordenadores, principalmente o povo do campo, né, os professores do campo, eles tinham essa responsabilidade de... os coordenadores, de receber essa ficha e trazer até mim, pra alimentar o sistema.

Para a Presidente do Conselho, sobre o controle em nível de SEMED relatou que tinha um coordenador pedagógico na escola, mas não tinha um amplo apoio técnico da SEMED. Segundo ela,

[...] cada diretor tinha orientação (cadernos de orientação) lá, então cada diretor que quis aderir... naquele momento aconteceu assim, cada diretor que quis aderir, aderiu e trabalhou, entendeu? Não tinha um técnico da Secretaria de Educação pra fazer essa orientação, até porque eles tinham acabado de chegar, talvez anteriormente tivesse, mas naquele momento ali não tinha um técnico da secretaria de educação que conhecesse o projeto ‘trilhas’ e que pudesse orientar as escolas (PRESIDENTE DO CONSELHO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO).

Para ela, ainda, teve a falta de divulgação ampla na comunidade guamaense sobre o Trilhas:

e nem veio um técnico do ‘Instituto Natura’ naquele momento. Mas um outro momento depois, eu já vi esta orientação, só desse dizer que, que era preciso; que tinha um site, que precisava os professores a procurarem, fazer o seu cadastro, participar das formações, e tudo... mas a devolutiva é direto lá, tu participa, tu tem o compromisso com a tua turma, tu posta as tuas atividades, e tu presta conta daquilo, porque tu só recebe uma certificação se tu concluir o curso, entendeu? Se tu concluir a formação... e aí tem uma série de coisas que tu pode participar, mas não havia uma obrigatoriedade do município, tipo assim, ‘olha, o município assumiu essa proposta e as escolas precisam fazer isso e isso’, entendeu? Não vi isso... eu vi apenas essa orientação, que existe e que precisa fazer, e aí cada um vai lá, se cadastra e faz... eu não vejo muitas pessoas, por exemplo, aqui em São Miguel, eu amei o projeto ‘trilhas’, entendeu? Eu penso assim, se mais pessoas conhecessem, tenho certeza quem muita gente amaria esse projeto.

Nem a SEMED, nem a Natura se mostraram responsáveis em acompanhar a implementação do Trilhas, talvez por falta de um contrato que fechasse as responsabilidades.

Mas, a entrevistada atribui a falta de continuidade do projeto não à falta de divulgação, mas de um coordenador:

Eu acho que deveria ter havido a escolha de um representante, entendeu? De um coordenador que ia coordenar isso no município, e que deveria fazer essa orientação de uma forma geral com os professores, para que eles pudessem utilizar esse material.

Pelo que se extraiu das falas dos sujeitos, nem todas as escolas tinham coordenadores pedagógicos. Mas, mesmo sem orientação pedagógica o projeto acontecia na escola.

Nota-se também nesse aspecto que há uma escassez de material, pois o material não veio para todos. O projeto não atende a real necessidade do município, não atende a demanda.

Sobre o material também, a Presidente do Conselho Municipal de Educação relatou:

[...] é ... é o mesmo material que eu vi lá em 2010 é o mesmo agora, não houve inovação, se eu quiser, por exemplo, se eu quiser trabalhar com os mesmos alunos não dá, que eles já conhecem... [...]: é, não teve.. eu até, como eu me inscrevi de novo, eu achei que o kit era diferente, eu não recebi o kit novo porque eu não concluí o curso.

Nota-se que há muitas divergências sobre como o projeto deve acontecer, como aconteceu, e, principalmente, sobre como esse material chega ao município e às escolas.

Com relação ao desenvolvimento da educação no município independente Projeto Trilhas do Instituto Natura, na questão da organização pedagógica da escola como um todo e

do trabalho pedagógico dos professores, e até mesmo da organização municipal da educação, o Ex-Secretário Municipal de Educação verbalizou que São Miguel viveria muito bem sem o “Projeto Trilhas” da Natura, porque viveu outras vezes, e está vivendo agora. E ainda, o Projeto não tira a autonomia do município em momento algum. “A gente trabalhou concomitantemente com outros projetos. Não se deixou de lado um projeto em função dele, não, ele veio somar”. E o município têm condições de pensar outros projetos próprios. Para ele o município tem condições técnicas, tem material humano, e também tem financeiro.

Eu lembro bem que nesse momento nós estávamos com a questão das conferências, né? E um projeto que a gente conseguiu colocar em prática foi a questão da inter regionalização das nossas conferências. Então, foi um projeto macro realmente, consegui levar a conferência municipal de educação para todas as escolas pólo do município. [...] todos os lugares, por exemplo, quando chegou aqui a conferência maior, tudo que tinha de demanda já veio... não foi assim imaginado não, nós levamos a Secretaria, nós levamos a conferência lá para o Tatuia e lá nós reunimos a região do Tatuia e fizemos a conferência do Tatuia. Aí isso foi no mesmo momento que tava acontecendo os outros projetos.

Segundo a Presidente do CME, dá para ser dinâmica sem o Trilhas (contar história, levar material): “eu já fazia essas coisas antes porque é meu, entendeu? Eu gosto disso! É igual eu te falei assim, eu gosto de contar história, de dramatizar história, de cantar, entendeu? É meu isso! o ‘trilhas’ contribuiu, mas é meu. Eu gosto disso!”.

Para ela ainda, o município tem condições de pensar um projeto que surta uma qualidade, mas de pensar com suas próprias mentes. Tem condições de pensar e também de executar.

Com certeza tem... e como o PNAIC lançou mão lá do ‘trilhas’ pra que tivesse, pra que os professores do PNAIC tivessem acesso a esse material, o município de São Miguel do Guamá. Não existe município pobre, os municípios eles tem recursos, e a educação é um dos... no município a educação é um dos que tem mais recursos... por exemplo, o ano passado nós tivemos um dinheiro que era específico, não me lembro o nome agora, mas um dinheiro específico da educação infantil, que aí tu pode pensar numa estrutura de educação onde tu promova formação para os educadores municipais, e direcione isso, porque quando tu promove algo para alguém do teu município e da tua rede de ensino, tu tem que ter resultados, e aí tu promove, mas tu acompanha, tu direciona, tu acompanha, e, claro, tu vai ter resultado... eu penso que sim, o município de São Miguel do Guamá poderia sim e tem condição de fazer, mas aí pra isso tu tem que ter uma equipe, né?... Tu vai ter uma equipe que conheça, que saiba o que quer, que o município precisa... por exemplo, hoje o município de São Miguel do Guamá precisa melhorar o Ideb. Nosso Ideb não é um dos melhores... apesar do PNAIC, apesar do interesse das meninas do PNAIC em fazer uma educação de qualidade, mas aí não é tu que tá lá na sala de aula, tu passa a orientação para o que professor faça, né?... apesar de tudo isso, o Ideb do município de São Miguel do Guamá não é um dos melhores Ideb.

Para ela, nas escolas tem professor fazendo educação de qualidade, então não se tem o reflexo do trabalho do município no Ideb, pois tem crianças sendo alfabetizadas, e de alguma forma o Ideb não tá representando o trabalho que o município está fazendo.

O Ideb do município não está de acordo com as metas projetadas e, quem sabe, o Trilhas não contribuiu nesse aspecto conforme seu objetivo inicial.

Sobre a utilização do material do projeto, segundo a Professora da EC, “[...] deu tanto certo que até, por um ponto de vista, ele facilitou o meu desenvolver com os meus alunos. Porque em vez de eu tá só ali no quadro, viu? Eu saio do quadro e venho para o chão, né? (PROFESSORA DA EC). Demonstrando que de certo modo, o material do Trilhas tem subsidiado a professora em sala de aula, sendo um recurso a mais em sala de aula.

No que se refere à inovação em tecnologias educacionais via portal, a coordenadora do Trilhas relatou mais uma obrigação a ser cumprida:

[...] porque além de ter todo esse trabalho de formação, ainda tinha que ter um monitoramento, até porque nós temos a página do... que é tipo um ‘Face’ do Trilhas, né? Tem tipo um Facebook onde a gente pode conversar com os outros professores, ver as experiências, ver os vídeos que eles lançam de acordo lá com ‘trilhas’, e a gente precisa tá alimentando a página. Tem informações nessa página lá do portal, portal, né, no caso, portal do ‘trilhas’. E assim, a gente precisa fazer todo esse link (COORDENADORA MUNICIPAL DO TRILHAS)

No conjunto da metodologia do Trilhas, os sujeitos abordam a Formação Presencial e via portal:

Aí, eu fiz toda a formação, vim, aí trouxe, né, para o município. Fiz também formação com os professores, e é dessa formação que esses professores ainda estão utilizando. Até porque no momento que eu fiz essa formação, quando eu chegava nas escolas, as caixas, inclusive na minha escola, onde eu trabalhava, a minha caixa também ainda estava fechada. Aí, a partir do momento que eu conheci lá em Belém o projeto todinho, todo o trabalho, que era muito bom, então eu abri também a minha caixa e fiz a formação pra todos abrirem suas caixas que estavam nas estantes lá, guardadas, lacradas, porque ninguém sabia como trabalhar com o ‘trilhas’ (COORDENADORA MUNICIPAL DO TRILHAS,2018).

A entrevistada abordou a importância da formação presencial tanto do coordenador local quanto do professor para a utilização do conjunto material do projeto. Outra entrevistada abordou a importância da formação via portal.

Eu tava com uma turma de 1º ano, 2015 eu tava com uma de 2º ano e eu trabalhei com essa caixa do ‘trilhas’, me inscrevi, né? No projeto ‘trilhas’, é... fiz em 2014, eu participei de toda a formação, porque eles formam os professores, né? Eles... tu te cadastra e aí tu vai fazendo as aulas de acordo com a tua disponibilidade, aí dispõe de certificação para o professor EAD. Eu fiz certificado em 2014, já em 2015 eu não

consegui concluir por conta que eu estava na orientação do PNAIC, foi muita coisa, mas eu não deixei de participar. Eles tem no site um espaço pra tu postar, por exemplo na tua aula, quando tu conta uma história, tem como tu postar, tu monta um vídeo. Por exemplo, eu postei muitos vídeos dos meus alunos, nas apresentações, eu contando histórias aos meus alunos, postei vídeos do reconto, meus alunos contando... (PRESIDENTE DO CONSELHO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO).

Além da importância do Portal para a formação, a entrevistada mostra como é feito o controle das atividades realizadas na escola pelos professores. A entrevistada também apontou outro dado importante que é a substituição das formações via “Projeto Trilhas” pelas formações do PNAIC. Cabe registrar também que esse acompanhamento/controle das atividades via portal, não é feito pela escola do campo, por falta de internet, mas é feito por meio de portfólio.

Os cadernos de orientações do “Projeto Trilhas”, tanto do Coordenador local, quanto do gestor abordam que o coordenador e o gestor devem acompanhar de forma presencial o trabalho do professor e alimentar as informações no portal, portanto ambos têm um cadastro específico no portal.

Observamos que a entrevistada foi estimulada a participar da metodologia do Projeto Trilhas desde quando exercia a função de gestora. Abordou que não foi convidada pela SEMED para participar do “Projeto Trilhas” e sim recebeu um e-mail direto do Instituto Natura e que este contato é permanente:

[...] por email. Eu penso que talvez por eu já ter esse primeiro contato com o ‘Trilhas’, como gestora, continuou... [...] naquela época. E esse eu recebi de novo. Eu não me cadastrei porque eu não tô na sala de aula. [...]ficam! Eles ficam todo tempo em contato. (PRESIDENTE DO CONSELHO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO).

Sobre os impedimentos para continuar participando da metodologia do Projeto via portal se não estiver na função de professora e como é importante dar continuidade do uso da metodologia com os alunos para o seu desenvolvimento em sala de aula, ela respondeu:

isso! Eu não tenho como aplicar a dinâmica! E as... por exemplo, as orientações que são repassadas, é tudo pra ti interagir com o outro, entendeu? pra ti trabalhar com os alunos. E aí tu não tá em sala de aula, como tu pode? As respostas, entendeu? É muito interessante quando eu tava com as turmas, que aí..., as minhas turmas foi na sequência. Eu peguei uma turma de primeiro ano e a mesma turma no segundo ano, então eu pude continuar o trabalho. Bem interessante porque eu pude fazer no primeiro ano, no segundo os meus alunos já conheciam a minha dinâmica de trabalho, de fazer leitura na sala de aula com eles, entendeu? (PRESIDENTE DO CONSELHO MUNICIPAL).

Conforme a entrevistada, a escola do campo teve destaque no processo de adesão:

Na verdade, eu vejo assim, não assim que ela tenha se destacado, mas quando tu pega o material do 1º ano pra, e que tu estende esse trabalho até o 9º ano, eu acredito assim, que eu posso considerar isso um destaque, né? Que foi no caso da Santa Maria do Tatuiaia... Foi! Eles fizeram um projeto para o material ser trabalhado até o 9º ano (COORDENADORA MUNICIPAL DO TRILHAS).

Inferimos que a escola do campo foi destaque por ter maximizado o uso da metodologia até o 9º ano do Ensino fundamental.

Estivemos na escola, onde entrevistamos o gestor, coordenador e professor, as falas divergiram, convergiram e teve coisa nova, conforme veremos ainda nessa seção sobre o processo de implementação.

Ao interrogarmos sobre a necessidade de devolutiva ao Instituto, de que professora recebeu esse material, tem-se que:

“não”... teve só o cadastro do SIMEC. Que a orientação lá é que a gente fizesse o cadastro dos professores no SIMEC pra que eles pudessem participar dos cursos, que eles são online mas tem os cursos, pra orientar o professor, pra que o professor conheça realmente o material, né? E tem essa orientação lá “Conheça o projeto trilhas”. (PRESIDENTE DO CONSELHO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO).

Não há orientação do SIMEC para conhecer o Trilhas:

[...] não... Nesse momento, no nosso material tinha essa orientação, “conheça o projeto trilhas”... isso. Aí a gente acessou o site, né? Do ‘trilhas’. Eu recebi imediatamente, poucos dias depois ...eu me cadastrei juntamente com os professores, a escola se cadastra, o nome que vai é o meu, como gestora, né? (PRESIDENTE DO CONSELHO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO).

Constatamos pelo relato da entrevistada que há uma relação direta do Instituto com a escola (quando há) somente via Portal Trilhas.

Outro aspecto de associação do Trilhas ao PNAIC é no acompanhamento do trabalho do professor, pois a coordenação do PNAIC incentiva o uso do Material do Trilhas para aplicar a metodologia do PNAIC:

[...] Isso, a gente acompanha isso aí... os professores, os formadores do Pacto eles dão esse incentivo: “olha, tem o material do ‘Trilhas’... apesar de eu não ser mais coordenadora, mas às vezes quando eu tô na escola e tem formações, eles me convidam pra falar do ‘trilhas’, porque a coordenação dos anos iniciais faz parte, né? Aí, “Eliana, fala um pouco do ‘trilhas’ para os professores”... Aí eu falo do portal do ‘trilhas’, que é interessante que o professor se inscreva pra tá recebendo, fazendo as formações, recebendo os vídeos que vem, tem vídeo de prática de professor, uma prática exitosa, e tem todo o material lá que dá pra você estudar, né? (COORDENADORA DO TRILHAS NA SEMED).

A entrevista não deixa claro o que seria prática exitosa dentro do Trilhas. Observamos que o privado se insere no público e vice-versa.

Outra entrevista apontou o uso do material do Trilhas no contexto do PNAIC:

Onde eu assumo turma de 1º ou 2º ano, até mesmo de 3º ano, eu uso esse material, entendeu? Ele tem muita coisa interessante nesse material, tem jogos, tem muitos livros, ah... utilizei também pra orientação do PNAIC, né? Dos professores do PNAIC. É... os livros, são livros muito interessantes, os livros que tem nessa caixa. Eu quero te mostrar essa caixa (PRESIDENTE DO CONSELHO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO).

O material do Trilhas é usado tanto na formação dos professores, quanto nas atividades desenvolvidas com os alunos:

E esse material, ele também é usado nas formações do PNAIC. Então, tanto eu trabalhava com eles com os meus alunos, como eu trabalhava com eles com os professores para que pudessem trabalhar com os alunos deles. (PRESIDENTE DO CONSELHO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO).

A entrevistada acusa que trabalhava com o material do Trilhas com os alunos, enquanto professora e com os professores, enquanto formadora do PNAIC.

A entrevistada avalia essa utilização do material do Trilhas na prática metodológica do PNAIC como “isso é uma coisa boa!” (PRESIDENTE DO CONSELHO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO).

Outro entrevistado apontou continuidade das formações de forma on-line, ou seja, por meio do Portal Trilhas:

Continua tendo essas formações pelo site, inclusive agora eles, quando termina de fazer... tu faz 60 horas de formação, 70, 80, 100, tu ganha um kit. Eu até ganhei uma maleta, só que ele só vem com os jogos, é os jogos e um caderno de orientações, ele não vem com acervo, que são os livros das histórias (COORDENADORA SEMED, 2018).

Outro entrevistado apontou como contribuição a formação e o material para usar com os alunos:

E os jogos! Os jogos vem, né. Então agora o professor é estimulado a fazer a formação, mas nem todos podem fazer porque pela falta da internet, né, no caso. E também pela falta até mesmo de tempo. Eu, por exemplo, ganhei minha maleta, a Juciléia ganhou a maleta também, a Gracinha também ganhou a maleta de jogos do ‘trilhas’ (COORDENADORA MUNICIPAL DO SEMED).

Porém os entrevistados apontam como fragilidade a falta de internet no município, dificultando o acesso à formação on-line:

Com certeza! Porque tudo tá lá no portal, né? Os acervos das historinhas estão lá, os livros. Tu pode baixar lá do portal. E as formações elas são feitas via internet...e a maioria dos professores estão inscritos, mas eles não acessam porque não tem (COORDENADORA SEMED).

Considerando o que o projeto traz de contribuições e suas fragilidades perante a realidade dos municípios, interessa-nos expor qual a opinião dos sujeitos sobre se o município realmente precisa do Projeto trilhas.

A Natura informa, acompanha por email. Segundo a Presidente do Conselho Municipal de Educação, ela ainda recebe e-mails.

[...]todo ano, no início do ano, tem o cadastramento, tem o período pra se cadastrar. Que tu faz cursos, tu interage com outros professores. Depois desse momento ainda tem o site que tu pode se cadastrar no meio do percurso, né? Tem esse primeiro momento que tem um período, tem uma data, o primeiro momento tem uma data de cadastramento, que é esse que tu interage com outras pessoas [...] eles sempre informam pelo email (PRESIDENTE DO CONSELHO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO).

Nesse sentido, observamos também que a devolutiva da Natura acontece por meio virtual. A interação com a Natura se dá somente via Portal Trilhas.

O trabalho do Trilhas está em rede, porém, há pessoas que estão em uma escola do campo que desconhecem o projeto virtualmente, talvez em virtude de não possuir internet. Já que desde o cadastro até a socialização das experiências é por internet, por esse viés o “Projeto Trilhas” não atende a todos.

Sobre a adequação do projeto, diante da uniformidade (em termo de material pedagógico), o projeto conseguiu se adequar à realidade do município.

eu acho até positivo isso, porque ele mostrou de forma igualitária. Porque é assim, ele se preocupou com a educação de forma global sem haver nenhuma discriminação... “não, isso aqui o nível vai ser menor porque vai lá para o Norte”, “não, o nível daqui vai ser maior porque é uma cidade, é mais desenvolvido”, não, todo mundo foi colocado... de forma igual o conhecimento. E eu acho isso muito positivo (EX-SECRETÁRIO DE EDUCAÇÃO).

Segundo o entrevistado citado, isso de certa forma universaliza o conhecimento.

Para a Gestora da EC, sobre as adaptações no material, se é adaptado por região: “[...] não! Mas é um material que é bem acessível! É fácil do professor fazer as adaptações necessárias [...] é fácil de manusear”.

“Tudo depende da criatividade de quem teve o curso nas mãos. Quando eu estava na sala de aula com os meus alunos, eu tratava... “cabritos” têm alguns que

conhecem, outros não, então já vai... poderia dizer que era “andar” de outro animal que a criança vai entender. Nesse momento de aprendizado ele ia sofrendo transformações, mas em muitos casos ele atendia, ele atende, sem precisar transformar... quando se trata dos poemas, das brincadeiras de roda, porque hoje a nossa criança, ele tem um conhecimento bem grande. Através dos meios de comunicação, a criança conhece a brincadeira de roda que tá lá em São Paulo, e conhece a brincadeira de roda que tá aqui, então ele assiste, tem a TV dele... em muitos casos houveram transformações, em outros casos não, ele atendia as necessidades da criança.

Sobre as mudanças em termos estruturais e de planejamento. Segundo ela, o PPP não foi alterado por conta do Projeto Trilhas e a escola continua atendendo suas dinâmicas: “ela atendeu o projeto dentro da dinâmica que ela já tem”. Não mudou no sentido físico, estrutural.

Em relação aos fatores para melhor funcionamento no campo, um dos fatores foi justamente a questão do material ter sido conservado, não ter sido extraviado, o que chegou a acontecer na cidade. Tem-se uma contradição, pois mesmo o material não sendo adaptado para o campo, lá funcionou melhor. Nossa hipótese é que isso aconteceu mais em virtude da precariedade de material pedagógico.

A Professora da EC relatou que teria condições de realizar essas atividades em sala de aula, independente do “Projeto Trilhas” da Natura.

hoje sim. Porque assim, foi um despertar. Eu despertei, agarrei e não consigo largar. Até porque hoje eu uso a ferramenta da internet. Aí tipo, a gente trabalha com sequência, então eu pesquiso a minha sequência toda na internet, para mim trazer... atividades, eu tô com um já para Agosto. Eu baixei isso aqui, que eu mostrei até para as minhas colegas. Esse aqui é o bingo, como eu trabalho com Ed. Infantil, aí é o bingo com todo o alfabeto. E são várias cartelas, para mim já facilitar para eles memorizarem e aprenderem as letras do alfabeto. Esse foi um já que eu baixei. O outro é aqui... olha, é que nem eu tô te falando, eu ainda não consegui me desvincular do 1º e 2º ano... eu tô com a Ed. Infantil, mas mesmo assim eu vou... olha, Ciências, eu peguei do 1º ano. Aí tem algumas atividades, por exemplo aqui, eles ainda não conseguem ler ‘menino’ e ‘menina’, só que eles já sabem que aqui é um menino e aqui é uma menina. Então eu faço essa leitura de imagem com eles, e aí aqui o que eu faço? Eu dou o material para eles e vou para o quadro... aí eu coloco tudinho... ‘meni’, e aí coloco o ‘n’, e aí... “para eu completar a palavra ‘menino’, o que tá faltando?”. Aí eu deixo eles ali pensando qual é a letra que eles vão colocar aqui. Então mesmo sendo Ed. Infantil, eu extrapolo eles. Aí é coisas assim, por exemplo, isso aqui... isso aqui eu só vou anexar junto com o outro que eu já tenho. Como é sequência, eu vou trabalhar o mês de Agosto, e em Agosto eu começo com o que? Dia dos pais. Aí depois vem o folclore, aí esse de Ciências eu já vou entrelaçar lá. Então, é isso que eu coloquei assim, né, o ‘trilha’ e o Pacto, ele veio para me despertar, e agora a ferramenta internet só tá me ajudando nesse trabalho.

Nota-se que ela relatou uma influência do projeto para a própria busca de novos conhecimentos e materiais que possam auxiliar o seu trabalho na sala de aula.

Com relação a “Transformação” anunciada pelo Instituto Natura em seu Relatório (2017)⁹⁹ onde afirmou que a entidade promoveu um “Círculo virtuoso pela educação pública” com referência em mobilização pela causa por meio dos produtos do o Crer Para Ver, incentivando a formação de uma rede engajada na melhoria da educação no Brasil, na qual consumidores adquirem produtos da linha especial da Natura, as consultoras e a própria Natura doam o lucro da venda ao IN, que investe os recursos no fortalecimento da rede de pessoas e organizações que participam da educação. Uma rede que acredita no potencial de transformação da sociedade. Um movimento sistêmico capaz de gerar mudanças.

Conforme o Portal Trilhas (2016), o conjunto de materiais objetiva instrumentalizar e apoiar o trabalho docente no campo da leitura, escrita e oralidade, com crianças de 6 anos, afim de inseri-las em um universo letrado.

Um dos entrevistados afirmou que o projeto tem como objetivo a formação, com o foco na questão ambiental.

O foco dele era contribuir para o aprimoramento, o aperfeiçoamento, era como se fosse uma formação, né?” [...] era, da formação. E também ele se preocupava muito com a questão do meio ambiente [...] ele focava muito também na questão do meio ambiente” (SECRETÁRIO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO).

Apesar do Instituto Natura explorar recursos naturais, não identificamos essa “chamada” para a questão ambiental no contexto do “Projeto Trilhas”. Tal entendimento pode denotar a fragilidade de exploração dos objetivos do projeto nesse momento de implantação, seja por parte dos destinatários do projeto ou por parte do Instituto.

Outros entrevistados afirmaram que o objetivo é fortalecer o processo de desenvolvimento da leitura e escrita:

É ... primeiro, né, o projeto ‘trilhas’, ele tem o objetivo, né, de fortalecer a questão da leitura, da escrita, e da oralidade da criança, da criança... (COORDENADORA MUNICIPAL DO TRILHAS).

[...] ele incentiva a leitura. Tanto é que os acervos, eles são assim bem aqueles textos que chama a atenção mesmo da criança. Então incentivam a leitura, como o “bicho folharal”, “a casa sonolenta”... eu tô tentando lembrar, porque foi em 2013, né... desses acervos. Porque vinha os acervos específicos mesmo para isso (PROFESSORA E.C).

Ao perguntarmos para a coordenadora e a gestora da escola do campo, somente a segunda opinou sobre o objetivo do “Projeto Trilhas”.

⁹⁹ Disponível em: <http://www.institutonatura.org.br/inrelatorio2017/pt/>. Acesso em 18.nov.19

[...] bom, assim, na sala de aula, quando ele chegou para nós foi com o objetivo... como até ouvir a Angelúcia falando, claro que tem o objetivo comercial, não se pode dizer que não tenha, né? Até porque se você compra, a Natura vai se tornando mais conhecida. Mas eu creio assim, que ela deu mas pegou alguma coisa também da escola... então ela tem por objetivo fazer uma troca, né? Por mais que você se tornasse um cliente... seria mais fácil ter acesso às informações, para receber o material, e pelo outro lado, também, ela ajudou muito porque nesse tempo, eu lembro bem, nós não tínhamos o projeto Pacto, nós não tínhamos ainda. (GESTORA DA E.C).

A gestora tem ciência que o lado comercial está envolvido no projeto. E expõe que seria uma espécie de troca, no sentido de que o Instituto Natura “ajudaria na educação” disponibilizando o projeto, juntamente com o material para ser desenvolvido nas escolas, enquanto ‘arrecadaria’ clientes a partir da divulgação automática do nome da empresa, a Natura por meio do projeto em si. Em seu entendimento ainda, seria mais fácil ter acesso ao que se refere ao Projeto Trilhas caso eles (profissionais de educação) se tornassem clientes da empresa. Mas também apresenta que o projeto traz ‘novidade no ato de ensinar e aprender’/ ‘ele veio trazer esse novo olhar’. Ela cita também que não se tinha ainda o Pacto, portanto, entende-se também que havia uma carência de materiais pedagógicos, visto que o Pacto veio trazendo também novos materiais às escolas, como comentado anteriormente.

No que concerne a questão de transformação educacional e a questão do “encantamento” que o Instituto Natura afirmou promover, um dos passos iniciais foi articular os seus projetos à sua filosofia de atuação e uma das ênfases era para promover conscientização de forma encantadora. Criar compromisso com a educação movido pelo prazer, orgulho e desejo de participar, educar e aprender, percebemos que há sim um encantamento por parte daqueles que receberam a formação, o material, conforme podemos vislumbrar na fala da Presidente do CME:

Mas o ‘trilhas’ contribui muito, entendeu? Eu acho... é um bem necessário, entendeu? Que as escolas poderiam sim dizer novamente... quem não tem mais as caixas, por exemplo, do ‘trilhas’... que eles perguntam, né? Se a escola ainda tem as caixas. Se você tem acesso.... “a sua escola recebeu material? Você recebeu material? Você tem acesso a esse material?”. Então eu penso que as escolas deveriam novamente interagir pra que recebessem. Ou, se não é mais possível, que a escola faça a interação... mas que o professor faça... que legal... cada professor recebeu uma caixa do ‘trilhas’... seria muito bom! Porque o material é bom! Entendeu? É um material bom! Que orienta. Que ajuda no trabalho. É um material bom! (PRESIDENTE DO CME).

A entrevistada apontou ainda contribuições para o planejamento e execução e o seu envolvimento com o material recebido:

Porque eu comprei uma caixa grande e coloquei todo o material dentro, os jogos e muita coisa eu coloquei dentro, entendeu? E eu levava e trazia todo dia no porta malas do meu carro. Tinha dia que eu tava assim entusiasmada: “hoje eu vou...”. Eu tava lá fazendo as atividades do ‘trilhas’ e tinha que postar alguma coisa. E aí eu ia no outro dia... eu formulava aquela ideia na minha cabeça, pegava o livro, pra eu contar a historinha no outro dia. E aí, no outro dia eu tava lá na minha sala gravando eu contando a história pra eles, e fazendo aquela interação de fazer perguntas e tudo, pra eles.

Em outro ponto, a entrevistada apontou a contribuição do “Projeto Trilhas” para a mudança de comportamento do aluno, porém observamos na fala que a postura da professora contribui para que o aluno se interesse pela aula:

Aí tem um alunozinho que é muito interessante, eu lembro dele porque um dia eu tava gravando... eu tava gravando... é! Ele era assim um marco na minha vida... ele gostava muito de chamar nome... Nomes que terminam com ‘alho’, né? eu tava entusiasmada gravando o vídeo que eu queria postar no ‘trilhas’. E eu tinha chamado a vice-diretora, ela tava lá filmando, me filmando, né? E filmando as crianças quando eu fazia interação com eles, e ele chamando nome no meio do vídeo várias vezes, né? No meio do filme, várias vezes... e eu não pude postar! (risos) [...] eu não pude postar porque é uma história, né? Uma sequência... ele gostava de ter atenção, né? [...] foi muito interessante. Mas o mais interessante disso... hoje em dia chama menos palavras com ‘alho’, né?... mas o mais interessante disso... que ontem eu fui visitar uma turma e ele estava lá na turma, esse meu aluno, esse meu ex-aluno. E ele disse com essas palavras: “professora, quando é que a senhora vai dar aula pra nós? Eu tenho tanta saudade daquelas histórias que a senhora contava! Daqueles jogos que a senhora trazia! A senhora ainda tem aqueles jogos? Tão tudo velho, né?”. Eu disse: “não! Não estão velhos, meu filho. Estão numa caixa”. A professora não faz nada disso”, e o professor... na frente do professor...eu fiquei [inaudível]. [...] eu tava como coordenadora, visitando, né? “A professora não faz nada disso! Quando é que a senhora vai dar aula pra nós?”, né? Então eu percebi nas crianças que aquilo que eu fazia era bom, né? Se não eles não teriam saudade! Olha, já se passaram dois anos! (PRESIDENTE DO CME).

Portanto, observamos que o Trilhas contribui para mudança no comportamento dos alunos na medida que estimula o trabalho pedagógico por parte do professor que, assim, estimula o gosto pela aprendizagem por parte dos alunos, mas que não há continuidade pelos professores nas séries seguintes. Inferimos que essa descontinuidade se dá porque o projeto não é uma proposta que compõe a Proposta Pedagógica da Rede de Ensino Municipal.

Os entrevistados apontam contribuições do Trilhas como recurso metodológico que pode ser utilizado em qualquer realidade, inclusive na escola do campo:

“os recursos. Trouxe esse novo olhar... além de fornecer os recursos, forneceu um novo olhar [...] no sentido do pedagógico [...] mais dinâmico... os jogos, né? As formações. Posso dizer a capacidade de fazer transformações... porque como eu falo, tinha um acervo, mas a partir daquele acervo nós tínhamos capacidade até de formar a partir do que nós já tínhamos, né? Porque era um material muito bem explicado, onde vai dizendo “o professor fará isso”... não faz tanto tempo eu tava vendo um material desse, então ele te dizia, porque tem professor que fica “e agora? como eu vou?”... muitos materiais chegaram até nós, “como eu vou trabalhar com esse

material?”... esse lá não, vinha tudo explicadinho como se poderia trabalhar. (GESTORA DA ESCOLA EC).

Na fala dessa entrevistada têm-se que o projeto contribuiu com os recursos (livros e jogos), e as formações. Porém, é bastante presente uma indicação de que “esse novo olhar pedagógico” é resultado dos materiais concretos advindos do projeto, e não das formações em si, ocorridas presencialmente ou de forma online. E mais, sobre as formações, em nenhum momento elas são ligadas à SEMED ou ao Instituto Natura. Fala-se somente de formação feita na escola, não especificado por quem era feita/organizada.

Outra entrevistada comprova a contribuição enquanto metodologia, uma vez que se contrapõe a um método tradicional de ensino:

Acontecia assim, que quando a gente saía, a gente trazia uma novidade. A nossa metodologia em sala de aula ia modificando, porque antes... é que nem a (esqueci o nome dessa coordenadora), que ela sempre bateu que depois do ‘Trilhas’ foi modificado, que sempre é aquele BA, BE, BI, BO, BU, o silabado, né? E ela sempre tocava nessa tecla. (PROFESSORA DA E.C.)

Esta refere-se às formações feitas, mas não fica claro se é a formação feita na escola ou fora dela, com pessoal da SEMED, que estas ajudaram a sair do ensino tradicional na sala de aula.

Em síntese, conforme as falas dos sujeitos, nesse momento de implantação as contribuições do “Projeto Trilhas” circunscrevem-se no âmbito metodológico, restringindo-se ao uso dos recursos e às formações específicas para o uso da metodologia e não para outras temáticas no âmbito do ensino da aprendizagem. A questão da necessidade do uso da internet para adesão, acompanhamento e formação são fragilidades que apontam para uma inferência prévia de que o “Projeto Trilhas” não se adequa à realidade do município, portanto não vem ao encontro de responder as necessidades no âmbito do ensino-aprendizagem dos sujeitos que compõem a Rede Municipal de Ensino de São Miguel do Guamá. Mas para comprovar ou não nossas inferências no processo de implementação, dissertaremos mais a seguir.

Então a gente trabalhava por inteiro... dizia assim “o que vocês observam nessa capa?”, eles iam dizer “ah, duas crianças...”, [...] tava estimulando a oralidade, a observação. Aí, “o nome do livro é tal”, “o bicho folharal” que foi o que mais se destacou, né?... “o bicho folharal quem escreveu?”, “Ana Rosa a autora do livro”... a gente trabalhava isso por inteiro. Então, a criança já ia perceber que tinha uma pessoa que escreveu o livro, se tinha a bibliografia dele dizia “tá aqui, a Ana Rosa é essa pessoa aqui”. Até mesmo porque eles ficam curiosos para saber (PROFESSORA DA EC).

Segundo a Coordenadora da EC “eles (os alunos) manuseavam, porque eram uns livros assim muito coloridos, tinha gravuras, eram uns acervos que chamavam realmente a atenção da criança”.

Para a outra entrevistada, sobre o material, ela relatou: “interessante, vem tudo explicado”. Para ela, “a socialização das experiências acrescentava no nosso trabalho. E, então o ganho do “Projeto Trilhas” para a escola, ele foi assim mesmo pedagógico [...]” (PROFESSORA DA EC).

Para essa entrevistada a questão pedagógica contribuiu bastante para o desenvolvimento do seu trabalho. Esse foi o grande ganho com o projeto, o processo de implementação em si.

Sobre a interação dos alunos com as estratégias, como respondiam:

sim. E aí, se a gente fosse retomar na outra atividade, a gente pegava esse livro, dizia “e aí...”, eles sabiam dizer tudo de novo. Então, quanto mais eles gostavam da história, na outra retomada já iam responder, já pediam “ler aquele livro assim e assim, a gente gostou”, né? Como “a casa sonolenta”, foi uns livros que se destacaram muito. (PROFESSORA DA EC).

Sobre o planejamento das aulas, relatou que

pelo menos do meu ponto de vista era assim, era no “te vira”, porque a gente fez a formação, tinha aquela troca de experiência, só que eu tinha que fazer o meu planejamento. Sempre eu me juntava assim com a Alcione, a gente marcava, se não, eu ligava “Alcione, tu vai fazer tal coisa?”, devido as nossas séries serem iguais, né? A professora Ana lá do Cristo Rei, sempre assim, a gente trocava informações (PROFESSORA DA EC).

Com relação às mudanças na organização do trabalho pedagógico no que tange a gestão, formação de professores, processo ensino-aprendizagem; na infraestrutura e no planejamento da SEMED, o Relatório do Instituto Natura (2016) afirmou que ele contribuiu para garantir o desenvolvimento integral dos estudantes e a incorporação dos conceitos de Comunidade de Aprendizagem: participação educativa da comunidade e práticas inclusivas. Envolvimento da comunidade escolar na definição e acompanhamento dos objetivos de aprendizagem nas diferentes dimensões (intelectual, social, emocional e física), com altas expectativas para todos os estudantes.

Quando indagada se a escola teve que se modificar de alguma forma, seja na parte estrutural, seja na parte pedagógica para poder desenvolver o “Projeto Trilhas” a Coordenadora da EC relatou que em estrutura, não precisou.

Ele serviu na parte pedagógica porque a gente acredita que ele veio assim para nos ajudar a se organizar melhor. Porque, tipo assim, a gente pegava o acervo, o que a gente ia trabalhar? A gente trabalhava o acervo por inteiro, até a capa do livro a gente trabalhava. Então a gente foi se dá conta que tinha muito além lá.

Sobre a interferência do Projeto Trilhas na gestão da escola, o Ex-Secretário Municipal de Educação I relatou que não viu dificuldade dos gestores: “Até porque os gestores estão acostumados já, né, a maioria, com essa questão dos programas que surgem. Eles já conseguem se adequar e ir trabalhando, né?”.

Para a Coordenadora da EC:

É, porque quando a gente chega a falar assim, “ah, esse...”, porque todos esses programas... tem programas e projetos, né, mas o ‘trilhas’, ele é um projeto completo, né? Ele já vem pronto, eu dizia: “gente ele já tá pronto, tu vai pegar o material, e lê e aplicar”, né? “Você vai ler, vê como é que faz, como é que não faz, tem toda uma orientação, como é que você vai trabalhar com esse texto”... “Ah, tem momento pra tirar o texto, tem a roda de conversa”, então aqui não tem por que dizer que não vai fazer, só se tiver com muita preguiça, né? Só se o professor for muito preguiçoso, porque isso aqui já tá tudo pronto. A sequência didática aqui, ela já tá pronta, não tem pra onde o professor correr. Ai, “Ah não vou fazer porque não tenho tempo!”, mas já tá aqui, até a fala, como é para o professor falar, eles orientam lá. O coordenador é um co-orientador na escola, pois o projeto já vem todo prescrito para o professor executar.

Observamos a permeabilidade da Rede de Ensino ao Projeto Trilhas, que não o vê como uma novidade, o que revela que desenvolver a educação por meio de projetos alheios a realidade do município se tornou algo corriqueiro, normal, uma vez que, conforme já analisamos, historicamente há uma ingerência da esfera nacional na esfera local, ou seja, o Governo Federal via MEC contamina as redes de ensino municipais com projetos voltados para a gestão da escola sob a condição de atrelar recursos de toda ordem (práticas pedagógicas, formação de profissionais da educação, infraestrutura, gestão, etc.) sob a lógica do “se vira”, isto é, sem discussão coletiva, sem financiamento ou qualquer participação da comunidade escolar.

Sobre a chamada do catálogo da Natura, para contribuição para a educação por meio da compra de produtos da empresa, poucos conhecem tal iniciativa. Dentre eles, o Ex-Secretário de Educação I falou sobre o material que vem com a logomarca do “Crer Para Ver”. Segundo ele, no próprio material do Trilhas tinha essa logomarca: “Tinha sim, até porque muitos dos materiais que vinham, vinha isso, vinha aquilo, o “Crer para ver”... o material, por exemplo, lápis de cor, sabe? Vinha os livros de pintar, tinha do Natura “Crer para ver”.

A Natura defende que estabelece laços fortes com a sociedade local, mas em São Miguel do Guamá, não há interesse da comunidade local pelo “Projeto Trilhas”. Digamos que por meio dos vendedores, do catálogo, seria uma forma da Natura expor seu “investimento” na educação, pois, a Natura, por meio da “Responsabilidade Social” é impulsionada a pensar uma proposta de intervenção social e focou na educação pública, talvez não por uma questão de ajudar a educação, mas por ser um nicho que atende maior número de pessoas e que tem maior visibilidade social, considerando também o clamor da sociedade por educação de qualidade. Mas os entrevistados dizem que não tem essa relação, por exemplo, da Natura colocando os vendedores também para fazer educação, para falar da educação.

E pelo que se constatou, não há a realização de trabalho social na comunidade local, e nem exploração de recursos naturais por parte da empresa. No entanto, há de se questionar que sua empresa tenha se instalado no Pará, em Benevides, na amônia, próximo aos fornecedores de matéria prima para sua linha de cosméticos EKOS, que utiliza recursos de nossa região desde o ano 2000.

Utilizamos insumos da sociobiodiversidade amazônica desde 2000, ano de lançamento da linha Natura Ekos. Além de comprar os insumos diretamente das comunidades extrativistas, o que gera melhorias nas condições de vida e renda dessas comunidades, trabalhamos ativamente para manter a floresta em pé. Esse objetivo só é possível porque partimos da visão que transforma os desafios socioambientais em oportunidades de negócios para as famílias que vivem na região. Nossa estratégia é promover e expandir a economia sustentável da biodiversidade amazônica como vetor de inovação e protagonismo global, garantindo visibilidade econômica e social (RELATÓRIO ANUAL NATURA, 2017).

Nesse sentido, há uma conveniência econômica em realizar os projetos na região amazônica.

Esta forma de relação entre as esferas de governo foi revelada no PDE escola, no PDDE, no PDE/PAR, no Mais Educação, no PNAIC e no Trilhas. E no contexto destes além de limitar a autonomia da rede de ensino ou da escola havia ou há a tendência de relacionar interesses privados ao interesse público, onde “fatalmente” o público tende a ser subsumido pelo privado.

No que tange ao pilar “**transformação educacional e social**, com o suporte a projetos que fomentem a transformação social a partir da educação”, incorporando princípios de Comunidades de Aprendizagem (PORTAL TRILHAS, 2018) desvelamos outro aspecto relacionado a Responsabilidade Social empresarial por meio do “Projeto Trilhas” na comunidade (sociedade) guamaense, uma vez que na realidade a intenção da Natura não é fazer filantropia, boa ação social, mas agregar lucros a empresa e, por conseguinte, ao capital.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta Tese é resultado da pesquisa intitulada “EDUCAÇÃO E RESPONSABILIDADE SOCIAL EMPRESARIAL (RSE): o Projeto Trilhas do Instituto Natura na Rede Municipal de Ensino de São Miguel do Guamá/PA”. Para o doutorado apresentamos como objeto de investigação o Projeto Trilhas do Instituto Natura compreendido a priori como uma forma de implementação da relação público-privada estabelecida no contexto do Plano de Desenvolvimento da Educação/PDE.

O PDE é uma política pública educacional pensada pelo MEC em articulação com um grupo de empresários que incorporam o Compromisso Todos pela Educação (CTE). Compreendemos o projeto “Trilhas/Natura” no contexto da ação do Estado que para manter a governabilidade projeta políticas públicas, as quais são planejadas e implementadas conforme as relações de poder vigentes nas relações sócio-político-econômicas e no que tange esse objeto de estudo, o Estado o conduz no âmbito da pactuação com a empresa Natura, a qual não atende a rede municipal por mera filantropia, mas principalmente para desenvolver a RSE.

Portanto toda política educacional que de algum modo procure envolver a comunidade em sua formulação, gestão e implementação, estará fazendo opção pelo capital social como uma de suas diretrizes, mesmo que indiretamente. Mais importante ainda, é notar que a educação é uma das áreas de atuação dos atores sociais (como o empresariado) que melhores e mais rápidas oportunidades cria para a disseminação de ideários e comportamentos, tanto que reformadores sociais com frequência recorrem a ela como instrumento de mudança.

Embora o projeto em estudo seja pensado pela esfera privada, a sua implementação se efetiva na esfera pública, mais especificamente na escola pública e justamente por isso o projeto vai tomando a forma de ação proveniente do Estado, mas precisamente em ação governamental, uma vez que, como abordamos ao longo do nosso texto, o Projeto Trilhas/Natura para que seja implementado nos sistemas de ensino “contamina” o Programa Nacional da Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) que é uma ação do Governo Federal para atender a escola pública de Educação Básica. Isto ocorre, por exemplo, no município de São Miguel do Guamá.

Partimos do pressuposto de que as formulações das políticas educacionais são originadas por um viés econômico. Portanto, analisamos que a concepção público-privada subjacente ao “Projeto Trilhas/Natura” está fundamentada na Teoria do Capital humano (TCH).

Nessa pesquisa doutoral ampliamos nossas análises acerca dos desdobramentos das políticas educacionais descentralizadoras, sob o aspecto da transferência de responsabilidades da União para as esferas subnacionais, especialmente para as municipais.

Esse movimento foi intensificado na década de 1990 por meio do PDRAE e mais recentemente, a partir do início dos anos 2000 a descentralização das políticas educacionais passam a ser encaminhadas pelo MEC via PDE no contexto do Todos pela Educação, por meio do qual parcerias entre o setor público e o privado são pactuadas nas diferentes instâncias de governo (federal, estadual ou municipal) e nos diferentes níveis de ensino (Educação Básica e Ensino Superior), como por exemplo, o Projeto Trilhas do Instituto Natura na Rede Municipal de Ensino de São Miguel do Guamá.

Estas parcerias estão no contexto da retirada do Estado e da interferência do chamado terceiro setor e assim configuram na dinâmica da Responsabilidade Social Empresarial que se favorecem das fragilidades de regulamentação do Regime de Colaboração e se sustentam na dinâmica da Teoria do Capital Humano e do Capital Social.

Analizamos a sincronia entre as categorias Regime de Colaboração, Teoria do Capital Humano (TCH) e Responsabilidade Social Empresarial (RSE), focalizando a análise no âmbito das parcerias entre as instituições privadas e a esfera pública, e os seus desdobramentos na Educação. Colocamos em evidência as políticas públicas educacionais permeadas pela relação entre o Estado e mercado, estabelecida pela parceria público-privada materializada no Projeto Trilhas do Instituto Natura como expressão concreta dessa totalidade.

Salientamos que no âmbito do nosso objeto de estudo, como concentricidade das parcerias entre as entidades privadas e a esfera pública, além da alteração dos papéis de cada esfera, especialmente os termos Regime de Colaboração e Responsabilidade Social, adquirem nova semântica, traduzindo o ideário da Teoria do Capital Humano e da Teoria Capital Social (TCS), os quais tendem a conciliar o interesse privado ao interesse público.

Analizamos que no âmbito do Estado do Pará que prefeitos e representantes de empresas, institutos, organismos internacionais, classe artística e outros segmentos sociais assinaram o Pacto pela Educação do Estado do Pará. Destacamos a presença do Unibanco, Institutos Synergos e Instituto Natura nessa pactuação direcionada a todos os municípios do Estado do Pará para a elevação dos índices educacionais, onde a presença empresarial, especialmente do Instituto Natura, parece de fundamental importância, inclusive no pronunciamento de autoridades das Redes Municipal e Estadual de Ensino.

Analizamos que partir dessa adesão tanto a Rede Estadual, quanto as Redes Municipais de Ensino ficaram permeáveis a ingerência de programas e projetos em parcerias da iniciativa privada com entidades privadas, norteadas por encaminhamentos claros de Responsabilidade Social Empresarial, como por exemplo a mobilização dos 60 mil revendedores da Natura para contribuir com a educação no Estado do Pará em 2012, além da convocação de outros seguimentos da sociedade civil.

Analizamos que mediante a concepção de educação como fator de desenvolvimento econômico, as categorias Regime de Colaboração, Responsabilidade Social Empresarial, TCH e TCS fundamentam as parcerias entre as instituições privadas e a esfera pública e os seus desdobramentos na Educação, como no caso da condução do Projeto Trilha/Natura no âmbito do Município de São Miguel do Guamá. Assim, nossa intenção foi colocar em evidência as políticas públicas educacionais permeadas pela relação entre o Estado e mercado, estabelecida pela parceria público-privada, em nossa pesquisa, materializada no Projeto Trilhas do Instituto Natura na Rede de Ensino do município em tela como expressão concreta dessa totalidade.

Salientamos que no âmbito do nosso objeto de estudo, como concretricidade das parcerias entre as entidades privadas e a esfera pública, além da alteração dos papéis de cada esfera, especialmente os termos Regime de Colaboração e Responsabilidade Social adquirem nova semântica, traduzindo o ideário da Teoria do Capital Humano e do Capital Social os quais tendem a conciliar o interesse privado ao interesse público.

Avaliamos que as pesquisas realizadas em torna da temática em questão contribuíram para inferirmos que as parcerias público-privadas orientam a condução de propostas educacionais, especialmente de programas e projetos provenientes das organizações civis, que são desenvolvidos no espaço escolar público configurando-se em Responsabilidade Social Empresarial, como exemplo o “Projeto Trilhas/Natura”. Nesse estado do conhecimento não encontramos nenhuma pesquisa que abordasse o Trilhas da Natura, nem em nível Nacional e tampouco em nível de região Norte, ou mesmo especificamente no Estado do Pará.

Contudo, evidenciamos que algumas pesquisas abordaram as interferências desses programas na educação escolar que se encontram além do campo da gestão, também no campo do currículo e na formação. O que nos chamou atenção nesse mote é que embora, tenhamos clareza de que o nosso objeto de estudo seja proveniente do contexto das parcerias público-privadas na educação, as pesquisas que levantamos analisam o Projeto Trilhas exclusivamente, a partir das suas interferências no currículo e na formação dos professores, como se esses processos fossem alheios ao cenário sócio- histórico, político e econômico no

qual a educação no Brasil está inserida, especialmente nesse momento contaminação supranacional.

Concluimos que o estado do conhecimento nos permitiu justificar e situar que nossa pesquisa se encontra no âmbito das Parcerias Público-Privadas (PPP's) e que na educação essa simbiose ocorre por meio dos programas estruturados por organizações civis e desenvolvidos pelas redes públicas de ensino. O estado do conhecimento também permitiu evidenciarmos que o Projeto Trilhas ainda não foi estudado como uma proposta de educação no âmbito da parceria público-privada e que, portanto, é esse o enfoque que damos ao Projeto em nosso estudo.

Evidenciamos que os dados e informações levantados em nossa pesquisa de campo sobre o “Projeto Trilhas/ Natura” na Rede de Ensino do Município de São Miguel do Guamá nos permitiram não apenas fazer convergências e divergências com as pesquisas apresentadas, mas, principalmente nos permitiram analisar como um projeto da iniciativa privada direcionado a diferentes escolas dos diferentes municípios do país, foi implantado e implementado na Rede de Ensino de um município paraense. Concluimos que a uma subsunção do Público ao privado, ao ponto de não sabermos distinguir onde termina o público e onde começa o privado, ou vice-versa.

O Portal Trilhas expõe que o TRILHAS de Leitura teve início em 2009, mas foi em 2011 que ganhou notoriedade ao ser reconhecido pelo Ministério da Educação (MEC) como “um projeto educativo eficaz” para ser implementado no ano de 2012 como “política pública”, junto às metodologias e projetos de alfabetização já desenvolvidos nas escolas públicas.

De acordo com a coordenadora local, o projeto iniciou efetivamente no município de São Miguel do Guamá no ano de 2014, embora o município tenha recebido o material pedagógico e formação para a sua utilização em 2012. Nesse ano o material não foi utilizado em virtude das mudanças de gestor municipal (prefeito) e, conseqüentemente, mudança de gestor da SEMED.

O Conjunto de materiais do Projeto Trilhas por sua qualidade de encadernação, de material resistente e de apresentação (é bastante colorido e atrativo) pode se configurar como uma possibilidade de recurso metodológico no contexto amazônico, especialmente dos municípios paraenses como no caso da Rede Municipal de Ensino de São Miguel do Guamá, portanto pode ser sim um auxílio aos professores das longínquas regiões dos municípios paraenses Estado do Pará, especialmente para aqueles que trabalham na escola do campo.

E da mesma forma, tanto o Projeto trilhas, quanto outros projetos do Instituto, como o Conviva, poderiam ser também uma alternativa de formação se não fosse a precariedade nos serviços de internet que assolam todo o Estado do Pará, uma vez que o Portal Trilhas e Site do Instituto Natura promove regularmente cursos online endereçados a professores, estudantes de pedagogia, dirigentes públicos, comunidade escolar/local e para Consultores Natura.

Além do que os referidos sites apresentam um vasto acervo bibliográfico sobre os diferentes temáticas do contexto educacional que abrangem do âmbito do Currículo às políticas públicas, “públicas” educacionais, incluindo temas que perpassam níveis e modalidades da educação básica e superior, como por exemplo: educação inclusiva, educação do campo, educação em tempo integral, oralidade, leitura, escrita, tecnologias educacionais, família e comunidade, entre outros. Contudo, temos a clareza que tanto os recursos metodológicos, quanto as formações servem aos interesses de acúmulo de lucro ao Capital e retirada do Estado na oferta de todo esse aparato necessário para uma educação de qualidade.

Conforme exposto pela coordenadora local do Projeto, em 2014, o Projeto Trilhas se tornou exequível nas escolas do campo, pois essa coordenadora possuía residência em uma comunidade do campo e naquele momento também atuava profissionalmente naquele espaço geográfico. E apesar da tentativa para desenvolver o projeto na cidade não obteve sucesso, pois de um lado, as escolas não possuíam mais o material pedagógico disponibilizado pelo instituto Natura em 2012 e por outro lado, não haveria muito interesse dos professores em utilizar o material, os quais foram extraviados por serem usados fora do aporte metodológico do projeto. Enquanto que os professores das escolas do campo ainda guardavam tais recursos, inclusive a coordenadora, que na época também era lotada como professora de escola do campo. Analisamos que em virtude da precariedade ou da total ausência de recursos e formação continuada, aqueles professores se mostraram mais abertos a utilizá-los.

Uma das estratégias do “Instituto Natura”, de acordo com a coordenadora local, para que as escolas e professores utilizem a metodologia e recursos do Projeto Trilhas, é a premiação de uma biblioteca completa para a escola que melhor se destacar. Porém não evidenciamos nas entrevistas, especialmente do gestor, coordenador da escola e professor e tampouco em qualquer documento levantado do Instituto, do Trilhas, ou do município a menção a qualquer premiação ofertada pela Natura a Rede Municipal, a não ser o Kit do conjunto de materiais das trilhas encaminhadas pelo MEC as escolas ou recebido pelo professor ao concluir uma formação online.

Não podemos nos furtar a pontuar que de acordo com os sujeitos entrevistados, o Trilhas contribui para o planejamento e execução de atividades mais dinâmicas, porém os

professores precisam comprar outros materiais para dinamizar suas aulas, logo o Trilhas se mostra insuficiente. Porém os sujeitos apontam que o Trilhas contribui para mudança no comportamento dos alunos e estimula o gosto pela aprendizagem, mas não há continuidade pelos professores nas series seguintes, justamente porque não é uma proposta da Rede de Ensino e sim uma medida paliativa educação no contexto da RSE, sob pretexto de contribuir para a qualidade na educação.

Avaliamos que haviam encontros frequentes em torno do Trilhas, segundo a coordenadora, porém as outras entrevistadas (gestora, coordenadora e professora da escola) não deixam claro como aconteciam e onde aconteciam essas formações; se eram para além das escolas do campo; pois, em outra ocasião dão a entender que a coordenadora da escola participava das formações exteriores e levava as informações para repassar e formar os professores na escola. Mas essa formação exterior (se acontecia) também não foi descrita/explicada por ambas. Na verdade, essa situação manifesta a mudança na forma de formação adotada pelo Instituto passou de presencial a online, implicando em dificuldade para os professores participarem, tanto do campo quanto da cidade, em virtude da precariedade de transmissão do sinal de internet local. Portanto, nesse aspecto a dinâmica do projeto não atende a realidade municipal.

Outra questão que evidenciamos em nossa pesquisa corresponde a constante preocupação dos entrevistados (especialmente os professores) com o planejamento, uma vez que não gozavam de tempo no trabalho para tal prática, apesar do PCCR Municipal estabelecer o direito a hora-atividade, não havia hora pedagógica para o planejamento na carga horária de trabalho diária, semanal ou mensal, Contudo o Plano Municipal de Educação (2015/2025), estabeleceu estratégias para o alcance da meta 17 referente a valorização dos (das) profissionais do magistério das redes públicas de educação básica.

Nesse aspecto o Regime de colaboração do Instituto não provocou a permeabilidade do município a ingerência do Estado nessa dinâmica de parceria público privada. Em nossa análise tal situação nos remete a um dos nossos objetivos no sentido de demonstrar as configurações do Trilhas enquanto iniciativa privada para o atendimento da Rede de Ensino Público Municipal, assim constatamos que nesse aspecto o projeto Trilhas se configura em mais precarização do trabalho docente.

Neste aspecto de configuração do Trilhas para atender a RME/SMG, conforme as entrevistas não determinação o Instituto, por exemplo, que no processo de implementação da metodologia o professor tivesse, digamos, uma carga horária específica ou, um tempo a mais na escola para o planejamento. Isto mostra ausência de pretensão da bradada qualidade da

educação anunciada pelo Instituto por meio do Projeto trilhas e demais projetos para a educação pública. Inferimos que isto faz parte da lógica do Capital de expropriação do trabalho, portanto do lucro em virtude da mais valia.

Avaliamos que existe uma comparação do Trilhas com o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), pois neste último, segundo os entrevistados, a metodologia do apresenta um tempo reservado para o planejamento dos professores, o que não acontecia com o Trilhas. Na verdade, está identificação do Trilhas ao PNAIC se configura no contexto da simbiose entre a esfera público e privada, onde a metodologia originária do trilhas é desenvolvida no âmbito do Pacto. Tal pactuação é histórica na educação brasileira, aconteceu na década de 1990 com a fundação Roberto Marinho, por meio do Projeto “Amigo da escola” e agora nos anos 2000 com a OSCIP “Todos pela Educação” via PDE, do qual a OSCIP Instituto Natura, via Projeto Trilhas é integrante e integrada. É mantenedora e mantida. Existe um movimento cíclico nessas simbioses. “Todos” são “parceiros”!

Com relação aos indicadores de qualidade da educação, posta como um dos objetivos das PPP's, destacamos que o município vem atingindo exatamente a média projetada para o IDEB local nas três últimas edições 2011, 2013 e 2015. Contudo não podemos afirmar que tal resultado seja reflexo da execução do Projeto Trilhas, uma vez que o Município executa outras metodologias com o objetivo de desenvolver o processo de leitura e escrita e o cálculo matemático, como por exemplo o PNAIC. Neste sentido evidenciamos que conforme dados da Confederação Nacional dos Municípios há um montante considerável de transferências da União direcionados as esferas subnacionais, como é o caso do município de São Miguel do Guamá.

Certificamos, portanto que as parcerias da Natura com o Município de São Miguel do Guamá não se justificam pela carência de recursos financeiros, somente no ano de 2018 foram acumulados R\$63.193.408,81 (sessenta e três milhões, cento e noventa e três mil, quatrocentos e oito reais e oitenta e um centavos) em transferências da União. Porém, também analisamos que a intenção da empresa ao promover projetos para a educação pública (Trilhas e Conviva) não se dá por mera filantropia, mas pelo fato de que há uma necessidade de acumulação de lucros ao Capital, pois a empresa nada investe no município, na verdade o que observamos, é a intenção da iniciativa privada de gerenciar os recursos públicos, obtendo lucros pelo tangenciamento das CN's que vendem os produtos Crer para Ver, sem receber qualquer comissão e dos clientes que compram. E desta forma a Natura garante um meio de exercer a RSE e, por conseguinte, o favorecimento com benefícios fiscais

Constatamos que o projeto Trilhas nessa dinâmica simbiótica de pactuação entre esfera pública com a esfera privada não precisa de anuência da SEMED, a relação é direta com a escola. Contudo isto não se deve ao fato do projeto se desenvolver à revelia da organização pedagógico-administrativa da RME/SMG ou ao fato que a entidade estrategicamente orientaria, por meio de suas formações, os gestores, coordenadores e professores a incorporarem a dinâmica do projeto as atividades da escola. Também não se trata de ser um projeto que cabe em qualquer lugar, pois como já desvelamos o Projeto trilhas em diferentes aspectos não entende a realidade do município.

A realidade é que a pactuação, a ingerência vem de cima para baixo, vem do “Todos pela educação” ao “Instituto Synergos”; vem do “PDE” para o “Pacto pela Educação no Estado do Pará”, para o “Mec” e volta de baixo para cima. Há uma relação de ingerência, permeabilidade entre esfera Nacional e subnacionais e também há uma contaminação, hibridismo e mosaico de contingências supranacionais para contingências nacionais. Há um movimento de parceria privado-privado, de público-privada, de privado-público-privado.

E no que tange especificamente ao Instituto da Natura Projeto Trilhas no município de São Miguel é implantar, independente da particularidade da região, estado município e/ou escola. A implementação fica por conta da escola, independente da aplicação ou não da metodologia de utilização do material, pois os professores em virtude da falta de internet e da falta dos encontros presenciais nem precisam atestar para o Instituto que aplicou a metodologia, seja por meio de fichas ou do Portal Trilhas. Para a Natura importa os números de municípios e escolas “parceiros”, pois a Responsabilidade Social Empresarial gera lucros, ser “socialmente correto” vende.

O Trilhas chega na Rede de Ensino Municipal de São Miguel do Guamá em um contexto de transição do governo local, com afastamento por crime eleitoral. O Trilhas encontra ambiente favorável, pois as escolas em virtude de falta de prestação de contas estavam sem receber recursos do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) e, portanto, todo material de apoio pedagógico foi bem-vindo. Isto também demonstra uma estratégia do Estado, via Governo Federal, de se eximir de prestar assistência a esfera local, então facilmente abre espaço para a iniciativa privada adentrar o espaço público via seus projetos educacionais. Analisamos o público sendo subsumido pelo privado em virtude da precariedade do público.

Em síntese, a implantação do Projeto permitiu analisar como o Projeto Trilhas se inseriu na Rede Municipal de Educação de São Miguel do Guamá. Já a implementação nos permitiu analisar como se procedeu a execução do Projeto e quais as consequências para a

rede municipal de ensino a partir dos três princípios anunciados pelo projeto, os quais: a “gestão pública da educação”; “inovação em tecnologias educacionais”; e a “transformação educacional e social”.

O apoio a gestão pública da educação é desmontado pelo fato que o município recebe transferências da União, e assim fica evidenciado que a verdadeira intenção da entidade, por meio do Conviva, é gerenciar o recurso público e desta forma desenvolver a Responsabilidade Social Empresarial, obtendo lucros por meio do voluntariado e da isenção fiscal.

O princípio da inovação em tecnologias educacionais não se aplica no município de São Miguel do Guamá, haja vista a inconstância do serviço de internet e, portanto, os professores, coordenadores e gestores ficam limitados e até mesmo impedidos de interagir em rede seja para formação ou para o envolvimento em rede, para socializar experiências desenvolvidas no âmbito do Projeto Trilhas.

Com relação a transformação educacional e social analisamos que o município embora tenha atingindo os índices do IDEB, não significa dizer que se deve ao Projeto Trilhas, uma vez que o município por meio da Ingerência do Mec foi e é permeável a outros projetos para o mesmo fim como por exemplo o PNAIC o Mais educação, entre outros. Sobre a transformação social, via educação é questionável, uma vez que esta atribuição dada a educação tem presença marcante da Teoria do Capital Humano e do Capital Social, por meio das quais a qualidade a que se referem é a qualidade total da educação e também a transformação social é um artifício da “filantropia” da empresa para obter lucros por meio do voluntariado, fator de empregabilidade na teoria do Capital Social.

Os resultados obtidos confirmam a hipótese de pesquisa, uma vez que a implantação e implementação o Projeto Trilhas se configura no contexto da simbiose entre esfera pública e esfera privada para a condução da educação pública, onde a intervenção do mercado nas políticas públicas educacionais se dá por meio das Parcerias Público-Privadas (PPP's), viabilizando a Responsabilidade Social Empresarial (RSE) numa pactuarão de um conjunto de empresas com o aval do Estado e nesta dinâmica o público está subsumido ao privado.

Nesta dinâmica de pactuarão o Projeto Trilhas é implantado no Município sem um contrato formal e em virtude disso, não se tem a clareza da divisão de responsabilidades específicas entre o Município e o Instituto Natura, desde a implantação até implementação do projeto. O município se adapta, ao projeto e não o contrário. No âmbito das PPPs na educação, o Estado está fortalecendo o Capital. As críticas a essa lógica se restringem ao campo teórico, pois os sistemas de ensino aceitam, uma vez que estão imersos ao sucateamento do público e assim se tornam reféns das “premiações” das PPP's. Enfim o

Estado democrático, que deveria cuidar dos interesses públicos, não o faz, se configura, na análise de Marx, como um “comitê da burguesia”.

O nosso movimento de pesquisa se deu na intenção desvendar a essência por meio da compreensão da totalidade. Contudo, ainda não é o fim, uma vez que o Trilhas é uma totalidade dentro de outras totalidades. Portanto, continuamos nossas análises em torno dessa totalidade inacabada. O Projeto Trilhas do Instituto Natura segue se reinventando, se metamorfoseando no seio da dinâmica e movimento do contexto social da pactuação simbiótica das parcerias público-privadas.

7 REFERÊNCIAS

ABREU, Maria Aparecida. **Educação: um novo patamar institucional**. Novos Estudos. N. 87, jul. 2010. Disponível em: <<http://scielo.br>> Acesso em: 14 out. 2010.

ABRUCIO, Fernando Luiz e FRANZESE, Cibele. Federalismo e políticas públicas: o impacto das relações intergovernamentais no Brasil. In: ARAÚJO, M. F. I.; BEIRA, L. (Org.). **Tópicos de economia paulista para gestores públicos**. São Paulo: FUNDAP, 2007.

_____. **Os barões da federação: o poder dos governadores no Brasil pós-autoritário**. São Paulo: Hucitec. Departamento de Ciência Política da USP, 1998.

ADRIÃO, Theresa; GARCIA, Teise. **Oferta educativa e responsabilização no PDE: O Plano de Ações Articuladas**. Cadernos de Pesquisa. v. 38, n. 135. Disponível em: <<http://scielo.br>> Acesso em 14 out. 2010.

ALVES, Antonio Sousa. **As parcerias público/privadas e as feições da gestão gerencial na educação**, 2015. UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ (TESE DE DOUTORADO).

ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith; GEWANDSNAJDER. **O método nas Ciências Naturais e Sociais: Pesquisa Quantitativa e Qualitativa**. São Paulo: Pioneira, 1998.

AMARAL, Josiane Carolina Soares Ramos. **A Política de Gestão da Educação Básica na Rede Estadual de Ensino do Rio Grande do Sul (2007 – 2010): O Fortalecimento da Gestão Gerencial**. (TESE DE DOUTORADO). Universidade Federal Do Rio Grande Do Sul, 2017.

ARAÚJO, Luiz. **Plano de Ações Articuladas**. Centro dos Professores do Estado do Rio Grande do Sul. 15º núcleo: Rio Grande do Sul, 2010. Disponível em: <www.cpers.com.br>. Acesso em 16 de abr. de 2011.

ARAUJO, Maria Auxiliadora Maués de Lima. **O “Progestão” no contexto da Modernização do Estado Brasileiro: mediação para a democratização da gestão escolar ou para a implantação da lógica gerencial na escola?** Dissertação (Mestrado). Universidade Federal do Pará, 2005.

ARAUJO, Ronaldo Marcos de Lima. **Desenvolvimento de Competências Profissionais: as incoerências de um discurso**. Tese de doutoramento. Faculdade de Educação da UFMG. Belo Horizonte-Minas Gerais, 2001.

ARRETCHE, Marta. **O Estado Federativo e Políticas Sociais: determinantes da descentralização**. Rio de Janeiro: Revan; São Paulo: FAPESP, 2000.

_____. **Relações federativas nas políticas sociais**. In: Revista Educação & Sociedade Vol. 23, n. 80, set/2002.

AZEVEDO, Janete Maria Lins de. O Estado, a Política e a Regulação do Setor Educação no Brasil. Uma abordagem histórica. In: FERREIRA, Naura Syria Carapeto & AGUIAR, Marcia

Angela da S. **Gestão da Educação**: impasses, perspectivas e compromissos. São Paulo: Cortez, 2000.

_____. **Implicações da nova lógica de ação do Estado para a educação municipal**. In: Revista Educação & Sociedade, vol. 23, n. 80, set/2002.

BARBOSA, Lia Pinheiro. **Responsabilidade social em discussão**: desvendando trilhas e encruzilhadas. Dissertação (MESTRADO), Universidade Federal do Ceará/UFC, 2004.

BARROSO, João. Regulação e desregulação nas políticas educativas tendências emergentes em estudos de educação comparada. In: BARROSO, João (Org). **A escola pública**: regulação, desregulação, privatização. Porto, PT: Asa, 2003. p. 19-48.

BOBBIO, Norberto. **Estado, governo e sociedade**: para uma teoria geral da política. Tradução Marco Aurélio Nogueira. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987. III cap. Estado, poder e governo.

_____. **O futuro da democracia**. 4 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2009a.

_____. **Estado, governo, sociedade**: para uma teoria geral da política. - 15 ed. - Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2009b.

BONAVIDES, Paulo. **Curso de Direito Constitucional**. São Paulo: Malheiros, 2002.

BRAGA, Simone Bitencourt. **O público e o privado na gestão da escola pública brasileira – um estudo sobre o programa “excelência em gestão educacional” da fundação Itaú Social**, DISSERTAÇÃO DE MESTRADO. Universidade Federal do Pará, 2013.

BRANDÃO, Helena H. Nagamine. **Introdução à análise do discurso**. 2. ed. Campinas, 2004.

BRASIL. **Constituição Federal de outubro de 1988**. Com as alterações adotadas pelas Ementas Constitucionais nº 1/92 a 53/2006 e pelas Ementas Constitucionais de Revisão nº 1 a 6/94. Brasília. Senado Federal, Subsecretária de edições técnicas, 2007.

BRASIL. **Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. LEX: Editora do Brasil S/A, São Paulo, dez. 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE**: razões, princípios e programas. Brasília, 2007.

BRASIL. Ministério da Educação. **CHECK-LIST/PAR São Miguel do Guamá**. 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. **Instrumento de Campo**. Brasília, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. **Manual Técnico-Operacional do Plano de Ações Articuladas**. Brasília, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. **Guia Prático de Ações**. Brasília, 2008.

- BRASIL. Ministério da Educação. **Decreto nº 6.093, de 24 de abril de 2007**. Brasília, 2007.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Relatório Público do Município São Miguel do Guamá do Estado do PA**, 2008.
- BRASIL. Ministério da Educação. **PL 8.035 de 2011**. Brasília, 2011.
- BRASIL. **Plano Nacional de Educação - Lei 10.172/2001**. Brasília, 2001.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Documento Final/CONAE**. Brasília, 2010.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Plano de Desenvolvimento da Educação: razões, princípios e programas**. Brasília, 2008.
- BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Documento Orientador – PNAIC em ação 2017**. Brasília, 2017.
- BRYTO, Klêner Kleni Costa. **O público e o privado na educação básica: o programa Escola que Vale em Barcarena**. DISSERTAÇÃO DE MESTRADO. Universidade Federal do Pará, 2011.
- CABRAL, Ivone Rosa. **O público e o privado na condução da gestão educacional pública brasileira**. DISSERTAÇÃO DE MESTRADO. Universidade Federal do Pará, 2015.
- CASTRO, Maria Rosana de Oliveira. **Uma experiência do Programa Ensino Médio Inovador em Ananindeua – Pará**. TESE DE DOUTORADO, Universidade Federal do Pará, 2017.
- CALDART, I. B. P. E; FRIGOTTO, G. **Dicionário da Educação do Campo**. Expressão Popular: São Paulo, 2012.
- CARNOY, M. **Economía de la educación**. Barcelona: El Ciervo, 2006.
- CARDOSO, Univaldo Coelho. **OSCIPI: Organização da Sociedade Civil de Interesse Público** / Univaldo Coelho Cardoso, Vânia Lúcia Nogueira Carneiro, Édna Rabêlo Quirino Rodrigues. – Brasília: Sebrae, 2014.
- CHAVES, Eduardo O.C. **O Liberalismo na Política, Economia e Sociedade e suas Implicações para a Educação**. In: LOMBARDI, José Claudinei e SANFELICE, José Luis (orgs). Liberalismo e Educação em debate. Atores Associados, HISTEDBR: Campinas,S.P, 2007.
- CUNHA, L.A. **Educação e desenvolvimento social no Brasil**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1980.
- CAMINI, Lúcia. **A gestão Educacional e a Relação entre os Entes Federados na Política Educacional do PDE/Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação**. Tese de Doutorado. Faculdade de Educação UFRGS. Porto Alegre, 2009.
- CHIZZOTTI, **Pesquisas em Ciência Humanas e Sociais**. São Paulo: Cortez, 1991.

CONFEDERAÇÃO NACIONAL DOS MUNICÍPIOS. **São Miguel do Guamá**. Disponível em: <http://www.cnm.org.br/index.php?option=com_wrapper&view=wrapper&Itemid=94> Acesso em: 02, out 2011.

COSTA, Frederico Lustosa da. **Reforma do Estado e contexto Brasileiro**. Crítica do paradigma gerencialista. Rio de Janeiro: FGV, 2010.

COUTINHO, Carlos Nelson. **Gramsci**: um estudo sobre seu pensamento político. Rio de Janeiro: Campus, 1989.

CUNHA JÚNIOR, Dirley da. **Curso de direito constitucional**. 6. ed. rev. ampl. e atual. Salvador: Juspodivm, 2012.

CUNHA, Célio. **Educação e autoritarismo no Estado Novo**. São Paulo: Cortez, 1989.

CUNHA, Luis Antônio. **O Ensino Profissional na irradiação do industrialismo**. São Paulo: Unesp: Brasília: Flacso, 2000.

CURY, Carlos Roberto Jamil. A questão Federativa e a Educação Escolar. In OLIVEIRA, Romualdo Portela & SANTANA, Wagner (orgs.). **Educação e Federalismo no Brasil**: combater as desigualdades, garantir a diversidade. Brasília: UNESCO, 2010.

_____. **Os fora de série da na escola**. Campinas: Autores Associados, 2005.

_____. Federalismo Político e Educacional. In: FERREIRA, Naura Syria Carapeto Ferreira (org). **Políticas Públicas e Gestão da Educação**. Polêmicas, fundamentos e análises. Brasília: Líber Livro Editora, 2006.

DAMASCENO, Alberto; SANTOS, Emina; MOTA, Samia. **O Plano de Ações Articuladas e a Situação da Educação Municipal no Marajó**: A proposta do ISDP- índice por dimensões do PAR. Belém: Cadernos EducAmazônia. Belém, 2009.

DINIZ, Eli. **Governabilidade, governance e reforma do Estado**: considerações sobre o novo paradigma. In: Revista do Serviço Público, v. 120, n. 2, 1996.

DOURADO, Luiz Fernando. **Gestão Democrática da Educação e da Escola**. In: A Educação Básica no Pará: Elementos para uma política educacional democrática e de qualidade para todos. Belém – Pará. 2008.

FARAH, Marta Ferreira Santos. **Gênero e Políticas Públicas na esfera local de governo**. XXII Encontro Anual da ANPOC, n° 35, 1999.

FÁVERO, Osmar. A descentralização dos sistemas de educação básica; crise do Planejamento central. In OLIVEIRA, Dalila Andrade e DUARTE, Marise R. T. (orgs). **Política e trabalho na escola**: administração dos sistemas públicos de educação básica. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

FEITOSA, Eveline Ferreira. **As parcerias público-privadas no programa de educação para todos: uma análise marxista.** (DISSERTAÇÃO DE MESTRADO). Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2012.

FERREIRA, Naura Syria Carapeto; AGUIAR Marcia Angela da S. **Gestão da Educação: impasses, perspectivas e compromissos.** São Paulo: Cortez, 2000.

FIORI, José Luis. **O vôo da Coruja: para reler o desenvolvimentismo brasileiro.** Rio de Janeiro. Record, 2003.

FONSECA, Marília; ARAÚJO, Bartolozzi Ferreira. O PAR no contexto de planejamento estatal brasileiro. In: JUNIOR, Luiz de Souza et al (orgs). **Políticas de Gestão e Práticas Educativas: a qualidade do ensino.** Brasília: Líber Livros, 2011.

FRANCO, M. L. P. B. **Análise de conteúdo.** Brasília: Líber Livro Editora, 2008.

FRIGOTTO, Gaudêncio. A nova e a velha face da crise do capital e o labirinto dos referenciais teóricos. In: FRIGOTTO, G. e CIAVATTA, M. (orgs.). 2a. ed. **Teoria e educação no labirinto do capital.** Petrópolis: Vozes, 2002, p. 23-50.

_____. **A produtividade da escola improdutiva.** São Paulo: Cortez Editora, 2006.

GADOTTI, Moacir. **Concepção Dialética da Educação: um estudo introdutório.** 10 ed. São Paulo: Cortez, 1997. p. 109-164.

GADOTTI, Moacir. **Convocados, uma vez mais.** Ruptura, continuidade e desafios do PDE. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2008.

GEMAQUE, Rosana Maria Oliveira. **Políticas Educacionais e Financiamento da Educação.** In: ARAÚJO, Ronaldo Marcos de Lima (Org). Educação, Ciência e Desenvolvimento Social. Belém: EDUFPA, 2006.

GIUBILEI, Sônia. **Descentralização, Municipalização e Políticas Educativas.** São Paulo: Alínea, 2001.

GOHN, M. G. M. **A pesquisa na produção do conhecimento: questões metodológicas.** Ecoos Revista Científica, julho-dezembro, vol. 7, número 002, p. 253-274. Centro universitário Nove de Julho (UNINOVE), 2005. Disponível em: <<http://redalyc.uaemex.mx/pdf/715/71570202.pdf>>. Acesso em: 1, jun 2010.

GIOVANNI, Geraldo Di; NOGUEIRA, Marcos Aurélio. **Dicionário de políticas públicas.** São Paulo: Editora da Unesp; Fundap, 2015.

GRAMSCI, A. **Escritos Políticos.** v. 1 e 2. Tradução: Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004.

GUTIERREZ, Luiz Gustavo. **Por que é tão difícil participar? O exercício da participação no campo educacional.** São Paulo: Paulus, 2004. (Coleção Questões Fundamentais)

IANNI, O. **A construção da categoria**. Revista HISTEDBR *on line*. Campinas, número especial, p. 397-416, abr. 2011 – ISSN: 1676-2584. Disponível em: < <http://www.fe.unicamp.br/histedbr/viewissue.php?id=8#Documentos>>. Acesso em: 06, mai 2011.

INSTITUTO NATURA BEM ESTAR BEM. **Relatório Anual Instituto Natura 2014**. Disponível em <http://www.portaltrilhas.org.br/sobre-trilhas.html> .Acesso em: 06, dez 2015.

_____. **Portal Trilhas**. Disponível em <http://www.portaltrilhas.org.br/sobre-instituto-natura.html>. Acesso em 15 de maio 2016.

JAPIASSÚ, Hilton; MARCONDES, Danilo. **Dicionário Básico de Filosofia**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2008.

KOSIK, K, 1926. **Dialética do Concreto**. Tradução de Célia Neves e Alderico Toríbio. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2010.

KRAWCZIK, Nora Rut. **PDE: Novo modo de Regulação Estatal?** Caderno de Pesquisa. v.38, n. 135, set. 2008. Disponível em: <http://scielo.br>. Acesso em: 14 out. 2010.

_____. Políticas de Regulação e Mercantilização: socialização para uma nova cidadania? In: **Revista Educação e Sociedade**, vol. 26, n. 92, out/2005.

LEFEBVRE, Henry. **O Marxismo**. Tradução J. GUINSBURG. Difel/saber Atual: São Paulo, 1974.

LESSA, Sérgio. **Capital e Estado de Bem-Estar: o caráter de classe das políticas públicas**. São Paulo: Instituto Lukács, 2013.

LIMA, Rosangela Novaes & MENDES, Odete da Cruz. A gestão da Educação: contrapontos entre descentralização e avaliação na lógica da reforma do Estado. In: NETO, NASCIMENTO & LIMA. **Política Pública de Educação no Brasil**. Compartilhando saberes e reflexões. Porto Alegre: Sulina, 2006.

LIMA, Rosangela Novaes. **As relações intergovernamentais e as políticas educacionais**. (TESE DE DOUTORAMENTO), UNICAMP, 2000.

LIONA, M.; LUYO, M.; MELGAR, W. (2003): **La planificación estratégica del desarrollo local em Perú: análisis de casos**, Escuela para el desarrollo, Lima.

LOPES, R.: **A cidade intencional: o planejamento estratégico de cidades**. Mauad: Rio de Janeiro, 1998.

LUKÁCS, G. **Introdução a uma estética marxista**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

LUNA, Sérgio Vasconcelos de. **Planejamento de pesquisa**. Uma Introdução. 2 ed. São Paulo: EDUC, 2009.

MACHADO, Lucília Regina de Souza. **Politecnia, escola unitária e trabalho**. São Paulo Cortez e Associados, 1989.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Metodologia Científica**. 5 ed. São Paulo: Atlas, 2007.

_____. **Técnicas de Pesquisa**. 3 ed. São Paulo: Atlas, 1996.

_____. **Fundamentos de Metodologia Científica**. 6 ed. São Paulo: Atlas,

MARTINS, Angela Maria. **Autonomia da Escola. A (ex) tensão do tema nas políticas públicas**. São Paulo Cortez, 2002.

MARTINS, Angela Maria; OLIVEIRA, Cleiton de; Bueno, Maria Sylvia Simões. **Descentralização do Estado e municipalização do Ensino problemas e perspectivas**. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

MARX, Carl. **O Capital: Crítica da Economia Política**. Livro 1. 29 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011.

MARX, Karl. **O Dezoito Brumário e Cartas a Kugelmann**. Tradução Leandro Konder e Renato Guimarães. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978, p. 17-126.

MARX, Karl (1918-1883). **O 18 de Brumário de Luiz Bonaparte** [tradução e notas Nélcio Scheider; prólogo Herbert Marcuse]. São Paulo: Boitempo, 2011. (Coleção Marx e Engels).

MEC/INEP. Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932). In: **Paschoal Lemme. Memórias de Um Educador**. Vol. 4, Brasília: INEP, 2004.

MELO, Adriana Almeida. O Projeto Neoliberal de Sociedade e de Educação. Um aprofundamento do Liberalismo. In: LOMBARDI, José Claudinei e SANFELICE, José Luis (orgs). **Liberalismo e Educação em debate**. Atores Associados, HISTEDBR: Campinas, S.P, 2007.

MESZAROS, István. **A Crise estrutural do Capital**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2009.

MINAYO, Maria Célia de Souza. **O Desafio do Conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. - 11ª ed. – São Paulo: Hucitec, 2008.

_____. (org). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. 18 ed. Rio de Janeiro: Vozes, 1994.

MORAES, Guilherme Peña de. **Curso de direito constitucional**. 3 ed. São Paulo: Atlas, 2010.

MOROZ, Melina e GIANFALDONI, Mônica Helena T. Alves. **O Processo de Pesquisa: Iniciação**, Brasília: Plano Editora, 2002.

MOTTA, P.R. “Gestão Estratégica”. In: **Propostas para uma gestão pública municipal efetiva** / S.C VERGARA; V.L.A. CORRÊA. Editora FGV: Rio de Janeiro, 2004.

NETO, João Cabral de Melo. **Tecendo a manhã**. Disponível em: <http://www.revista.agulha.com.br>. Acesso em: 17/05/2011.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. Mudanças na organização e na gestão do trabalho na escola In: **Política e gestão da Educação** / Dalila Andrade Oliveira e Maria de Fátima Rosar Felix (orgs.) Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

_____. As reformas em curso nos sistemas públicos de educação básica: empregabilidade e equidade social. In: **Política e trabalho na escola: administração dos sistemas públicos de educação básica** / OLIVEIRA, Dalila Andrade OLIVEIRA e Marise R. T. DUARTE (orgs). Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

_____; DUARTE, Marise R. T. (orgs). **Política e trabalho na escola: administração dos sistemas públicos de educação básica**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

OLIVERIA, Maria Rita Duarte. **As Relações da Parceria Público Privada: a experiência do Campus Universitário de Marabá com a Companhia Vale**. (TESE DE DOUTORADO), Universidade Federal do Pará. 2010.

OLIVEIRA, Romualdo Portela; SANTANA, Wagner (orgs.). **Educação e Federalismo no Brasil: combater as desigualdades, garantir a diversidade**. Brasília: UNESCO, 2010.

PADILHA, Paulo Roberto. **Planejamento Dialógico Participativo**. Como construir o Projeto Político Pedagógico da escola. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2007. 157 p.

PÁDUA, Elisabeth, Matallo Marchesini. **Metodologia da Pesquisa**. Abordagem teórico-prática. 10 ed. Campinas: Papirus, 2004.

PARO, VICTOR. O princípio da gestão escolar democrática no contexto da LDB. In: **Gestão, financiamento e direito à educação**. R. P. OLIVEIRA e T. ADRIÃO (orgs.). São Paulo: Xamã, 2007.

_____. **Gestão Democrática da Escola Pública**. São Paulo. Ática. 1997.

_____. **Escritos sobre a Educação**. São Paulo: Xamã, 2001.

PEIXOTO, Maria do Carmo Lacerda. Descentralização da Educação no Brasil: uma abordagem preliminar. In: **Política e trabalho na escola: administração dos sistemas públicos de educação básica** / Dalila Andrade Oliveira e Marise R. T. Duarte (orgs). Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

PEREIRA, Luiz Carlos Bresser. **Revista do Serviço Público**, 47 (1) janeiro-abril 1996. Trabalho apresentado ao seminário sobre Reforma do Estado na América Latina organizado pelo Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado e patrocinado pelo Banco Interamericano de Desenvolvimento (Brasília, maio de 1996). Disponível em: <http://blogs.al.ce.gov.br/unipace/files/2011/11/Bresser1.pdf>. Acesso em: 8, maio de 2018.

PERONI, Vera Maria Vidal. **A gestão democrática da educação em tempos de parceria entre o público e o privado.** Pro-Posições, Campinas, v. 23, n. 2 (68), p. 19-31, maio/ago. 2012. Disponível em: <<http://www.scielo.org/php/index.php>>. Acesso 24 set. 2013.

PFEIFFER, P. **Planejamento estratégico municipal no Brasil: uma nova abordagem.** ENAP - Textos para discussão N° 37, Brasília, 2000.

PIRES, Valdemir. **Economia da Educação.** Para além do capital humano. São Paulo: Cortez Editora, 2005.

PIRES, Daniela de Oliveira. **A Construção Histórica da Relação Público-Privada na Promoção do Direito à Educação no Brasil.** UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE, (TESE DE DOUTORADO), 2015.

POJO, Oneide Campos. **A parceria público-privada do instituto Ayrton Senna e a Prefeitura Municipal de Benevides-Pa: entre os desafios (pro)postos e os limites da realidade.** (TESE DE DOUTORADO), UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ, 2014.

REGIS, André. **O Novo Federalismo Brasileiro.** Rio de Janeiro: Forense, 2009.

REZENDE, Denis Alcides. **Metodologia de planejamento estratégico municipal para contribuir no planejamento e desenvolvimento local e regional: proposta a partir de um survey em prefeituras brasileiras.** Doc. aportes adm. pública gest. estatal [online]. 2007, n. 8, pp. 53-80. ISSN 1851-3727. Disponível em: <http://www.scielo.org>. Acesso em 17/05/2012.

REZENDE, Flávio da Cunha. **Por que falham as Reformas Administrativas?** Rio de Janeiro: Editora FGV, 2004, p. 47-66.

RICO, Elizabeth Melo (Org.). **Avaliação de políticas sociais: uma questão em debate.** 6ª Ed. São Paulo: Cortez: Instituto de Estudos Especiais, 2009.

ROMÃO, José Eustáquio. **Sistemas Municipais de Educação.** A Lei de Diretrizes e Bases e a Educação no Município. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2010.

ROSA, Maria Virginia de Figueiredo do Couto; ARNOLDI, Marlene Aparecida Gonzalez Colombo (2008). **A entrevista na pesquisa qualitativa: mecanismo para a validação dos resultados.** Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

ROSAR, Maria de Fátima Félix. A municipalização como estratégia de descentralização e de desconstrução do sistema educacional Brasileiro. In: **Gestão democrática da educação, desafios contemporâneos.** Dalila Andrade Oliveira (org). Petropolis: Vozes, 1997.

RUDIO, Franz Victor. **Introdução ao Projeto de Pesquisa.** 36 ed. Petropolis: Vozes, 2009.

SANTOS, Terezinha Fátima Andrade Monteiro dos. **Conversas impertinentes sobre a gestão na educação.** Belém. EDUFPA, 2008.

_____(org). **Diálogos sobre a Educação Básica.** Curitiba. CRV, 2018.

SAVIANI, Dermeval. **Entrevista Especial ao Portal Anped**. Disponível em: <http://www.anped.org.br/>. Acesso 02 out.2014.

_____. Filosofia da Educação: crise de modernidade e o futuro da filosofia da práxis. In: FREITAS, Mauro Cesar. **A Reinvenção do Futuro**. São Paulo: Cortez, 1996.

_____. O paradoxo da educação escolar: análise crítica das expectativas contraditórias depositadas na escola. In: SAVIANI, D. **O Lunar de Sepé: Paixão, dilemas e perspectivas na educação**. Campinas, SP: Autores Associados, 2014. pp. 85-100.

_____. **O Plano de Desenvolvimento da Educação: Análise do Projeto do MEC**. Educação e Sociedade. v. 28, n. 100, dez. 2007. Disponível em <http://scielo.br>. Acesso em 14 out. 09.

SEMED/SMG. **Plano Municipal de Educação 2009-2019**. São Miguel do Guamá, 2009

_____. **Relatório de acompanhamento da implantação e desenvolvimento das atividades realizadas através do PAR no município de São Miguel do Guamá e ações implementadas pela coordenação pedagógica no ano de 2010**. São Miguel do Guamá, 2010.

SHULTZ, T.W. **O Capital Humano**: investimentos em Educação. São Paulo: Zahar editora, 1971.

SILVA, Pedro Sancho da. **Bases legais e operacionalização do regime de colaboração entre União, os estados e os Municípios**. I Encontro Regional do Fórum Brasil de Educação e XX Reunião Plenária do Fórum Nacional dos Conselhos Estaduais de Educação. Salvador Bahia, 9-21 de março de 2003.

SIMIELLI, Lara Elena Ramos. **Coalizões em educação no Brasil**: relação com o governo e influência sobre o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE). Rev. Adm. Pública — Rio de Janeiro 47(3):567-586, maio/jun. 2013. Disponível em: < <http://www.scielo.org/php/index.php> >. Acesso 24 set. 2013.

SLEMENSON, Maria Mulé. **O projeto trilhas**: novos olhares e recomendações para a proposta formativa *on-line*. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2016 (DISSERTAÇÃO DE MESTRADO).

SOARES, Rosemary Dore. **A concepção Gramsciana de Estado e o debate sobre a escola**. Ijuí: Ed INJUÍ, 2000 (Coleção Educação).

SOUSA, Sandra Zákia Lian; OLIVEIRA, Romualdo Portela. **Políticas de avaliação da educação e quase mercado no Brasil**. Educação e Sociedade, set/2003, v. 24, n. 84, p. 873-895. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/%0D/es/v24n84/a07v2484.pdf> . Acesso em 30 abr. 2018.

SOUSA, Walter Lopes de. **O Programa Gestão Nota 10 do Instituto Ayrton Senna e a Educação em Santarém-Pa**. UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL, 2013 (TESE DE DOUTORADO).

SOUTO, Rita de Cássia Costa. **Parcerias público-privadas**: reflexão sobre o instituto no direito brasileiro. Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Faculdade Mineira de Direito, 2004. DISSERTAÇÃO DE MESTRADO.

SOUZA, Celina. **Federalismo e Descentralização na Constituição de 1988**: Processo Decisório, Conflitos e alianças. DADOS- Revista de Ciências Sociais. v. 44, nº 3. Rio de Janeiro, 2001.

_____. Estado da Arte da Pesquisa em Políticas Públicas. In HOCHMAN, Gilberto; ARRETCHE, Marta & MARQUES, Eduardo (orgs). **Políticas Públicas Educacionais no Brasil**. Rio de Janeiro: FIOCRUZ, 2007.

SUZUKI, Gilberto Takashi. **O conceito de sustentabilidade e estratégia empresarial**: o caso da Natura na Amazônia. Universidade Federal do Pará, 2009 (DISSERTAÇÃO DE MESTRADO).

ULTRAMARI, Clovis & REZENDE, Denis Alcides. **Planejamento Estratégico e Planos Diretores Municipais**: Referenciais e Bases de Aplicação. RAC. v. 12, n. 3, p. 717-739, Jul./Set. Curitiba. 2008.

VALENTE, Lúcia de Fátima. **Políticas e Gestão da Educação Brasileira no Contexto Atual**: Elementos Conceituais e Desafios. In: IV SIMPÓSIO INTERNACIONAL o Estado e as Políticas Educacionais no Tempo Presente, 2008, RESUMOS, Uberlândia: Universidade Federal de Uberlândia, 2008.

VASCONCELOS, Celso dos S. **Planejamento. Projeto de Ensino-Aprendizagem e Projeto Político Pedagógico**. São Paulo, Libertard, 2006. Políticas e Gestão da Educação.

WELFFORT, Francisco C. (Org). **Os clássicos da política, 1**. São Paulo: Ática, 2006.

WERLE, Flávia Obino Corrêa. Contexto Histórico e Atual das Políticas Educativas: Autonomia e Regime de Colaboração. In: WERLE, Flávia Obino Corrêa (org). **Sistema Municipal de Ensino e Regime de Colaboração**. Ijuí: Unijuí, 2006.

XAVIER, M.E.S.P. **Capitalismo e Escola no Brasil**. Campinas, SP: Papyrus Editora, 1990.

ZAULI, Eduardo Meira. Crise e reforma do Estado: condicionantes da descentralização de políticas públicas. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade e DUARTE, Marise R. T. (orgs). **Política e trabalho na escola**: administração dos sistemas públicos de educação básica. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

APÊNDICE A - PANORAMA GERAL DO ROTEIRO DE ENTREVISTA



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
INSTITUTO DE CIÊNCIA E EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DOUTORADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO LINHA
POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS
ORIENTADORA: Prof.^a Dr.^a TEREZINHA FÁTIMA ANDRADE MONTEIRO DOS
SANTOS
DOUTORANDA: ÁUREA PENICHE MARTINS
OBJETO DE PESQUISA: PROJETO TRILHAS/NATURA
QUADRO DE ENTREVISTAS APÓS ENTREVISTA-GERAL

PANORAMA GERAL DO ROTEIRO DE ENTREVISTA

1. O que você conhece sobre o **projeto trilhas/ Natura** e o que este projeto traz de contribuição para o município de São Miguel do Guamá?
2. Você sabe me dizer quando e como o projeto foi implantado no Município de São Miguel do Guamá?
3. Você sabe me dizer quais os objetivos do **projeto Trilhas/ Natura** para a educação guamaense?
4. De que forma o projeto trilhas Natura é implementado em São Miguel do Guamá?
5. O que você entende sobre a relação Público-privada na educação?
6. Para você o **Projeto Trilhas** pode ser uma forma de implementação da relação público-privada na rede de ensino de São Miguel do Guamá? De que forma você observa a concretização dessa relação?
7. Você sabe me informar se existe um contrato/acordo entre a Natura e a Prefeitura/SEMED? Você conhece esse contrato? Como ele se estrutura?
8. Você sabe qual o significado da expressão Trilhas no projeto da Natura? Explique...
9. Com o **Projeto Trilhas**, você percebe se há alguma modificação na organização do trabalho pedagógico? Da Escola, do professor. Como você vê isso?

10. O **Projeto Trilhas/ Natura** interfere na gestão da escola? Como?
11. O município, no que diz respeito a organização pedagógica da escola e a organização do trabalho pedagógico dos professores, teria condições de se estruturar sem o **Projeto Trilhas**? Como isso ocorreria?
12. Sobre o Projeto Trilhas nas Escolas do Campo, você percebeu alterações para atender sua realidade?
13. Você sabe como uma empresa funciona? Quais seus princípios
14. Com o Projeto Trilhas Você percebe se os princípios empresariais adentram o espaço escolar? Como você avalia isto quanto a ônus e bônus?
15. E quanto recursos financeiros. O **Projeto Trilhas** traz benefícios para o município?
16. E quanto ao planejamento das ações educacionais do município, com **Projeto Trilhas** modificação?
17. Como você vê o **Projeto Trilhas** na comunidade guamaense?
18. Em quais escolas o **Projeto Trilhas** é realizado? Há algum tipo de seleção? Como ocorre?
19. Existem instrumentos de controle para a avaliação da implementação do Projeto, por parte da Natura? Quais são?
20. Há contrapartida do Instituto natura na realização do **Projeto Trilhas** para o município de São Miguel do Guamá?
21. Como é a execução do Projeto Trilhas nas escolas do município? Comente sobre as facilidades e dificuldades
22. O que você entende sobre a relação Público-privada na educação?
23. Quanto a real necessidade da rede de ensino de S. Miguel, comente se o Projeto Trilhas contempla ou não?

APÊNDICE B - QUADRO DE ENTREVISTAS APÓS ENTREVISTA-GERAL



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
INSTITUTO DE CIÊNCIA E EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DOUTORADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO LINHA
POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS
ORIENTADORA: Prof.^a Dr.^a TEREZINHA FÁTIMA ANDRADE MONTEIRO DOS SANTOS
DOUTORANDA: ÁUREA PENICHE MARTINS
OBJETO DE PESQUISA: PROJETO TRILHAS/NATURA
QUADRO DE ENTREVISTAS APÓS ENTREVISTA-GERAL

| QUESTÃO PROBLEMA | OBJETIVOS DA PESQUISA | PERGUNTAS | PARA QUEM? SUJEITOS | QUANDO | OBSERVAÇÃO |
|---|--|---|--|--|--|
| <ul style="list-style-type: none"> • Como Projeto Trilhas/Natura” é implementado na escola do campo da Rede Municipal de Ensino em São Miguel do Guamá? • Quais suas conseqüências para o planejamento e execução das políticas públicas educacionais locais? | <ul style="list-style-type: none"> • Analisar a implementação do “Projeto Trilhas/Natura” na escola do campo da Rede Municipal de Ensino de São Miguel do Guamá e suas conseqüências para o planejamento e execução das políticas públicas educacionais locais. | <p>1- O que você conhece sobre o projeto trilhas/Natura e o que este projeto traz de contribuição para o município de São Miguel do Guamá?</p> <p>2- Quando e como o projeto foi implantado no Município de São Miguel do Guamá?</p> <p>3- Quais os objetivos do projeto Trilhas para a educação</p> | <p>Secretário municipal de educação;</p> <p>Diretor de ensino municipal;</p> <p>Coordenador municipal do projeto natura/trilhas;</p> <p>Coordenação do conselho municipal de educação,</p> <p>Coordenação do Conselho do FUNDEB</p> <p>Coordenação do sindicato dos trabalhadores em educação/SINT EPP</p> <p>Gestor de escola</p> | <p>fev/mar</p> <p>transferido para abril</p> | <p>Não foi possível realizar entrevistas entre janeiro e março em virtude da lotação de professores Agendamos para o início de abril</p> |

| | | | | | |
|--|--|--|-----------|--|--|
| | | <p>guamaense?</p> <p>4- De que forma o projeto trilhas Natura é implementado em São Miguel do Guamá?</p> <p>5- O que você entende sobre a relação Público-privada na educação?</p> <p>6- Para você o projeto Trilhas pode ser uma forma de implementação da relação público-privada na rede de ensino de São Miguel do Guamá?</p> <p>De que forma você observa a concretização dessa relação?</p> <p>7- Você sabe me informar se existe um contrato/acordo entre a Natura e a Prefeitura/SEMED? Você conhece esse</p> | Professor | | |
|--|--|--|-----------|--|--|

| | | | | | |
|--|--|--|--|--|--|
| | | <p>contrato? Como ele se estrutura?</p> <p>8- Com o Projeto Trilhas. Você percebe se há alguma modificação na organização do trabalho pedagógico? Da Escola, do professor. Como você vê isso?</p> <p>9- O Projeto Natura interfere na gestão da escola? Como?</p> <p>10-O município, no que diz respeito a organização pedagógica da escola e a organização do trabalho pedagógico dos professores, teria condições de se estruturar sem o Projeto trilhas. Como isso ocorreria?</p> <p>11- Sobre o Projeto Trilhas nas</p> | | | |
|--|--|--|--|--|--|

| | | | | | |
|--|--|---|---|--|--|
| | | Escolas do Campo, você percebeu alterações para atender sua realidade? | | | |
| Como se configura a relação público-privada da educação via Projeto Trilhas/Natura no município de São Miguel do Guamá/PA? | Caracterizar a relação público-privada via “Projeto Trilhas/Natura | <p>1- Você sabe como uma empresa funciona? Quais seus princípios</p> <p>2- Com o Projeto Trilhas Você percebe se os princípios empresariais adentram o espaço escolar? Como você avalia isto quanto a ônus e bônus?</p> <p>3- E quanto recursos financeiros. O Projeto Trilhas traz benefícios para o município?</p> <p>4- E quanto ao planejamento das ações educacionais do município, com Projeto Trilhas/Natura</p> | <p>Secretário municipal de educação;</p> <p>Diretor de ensino municipal;</p> <p>Coordenador municipal do projeto natura/trilhas;</p> <p>Coordenação do conselho municipal de educação, Coordenação do sindicato dos trabalhadores em educação/sintep</p> <p>Gestor de escola</p> <p>Professor</p> | | |

| | | | | | |
|---|---|--|---|--|--|
| | | <p>modificação ?</p> <p>5- Como você o projeto Trilhas na comunidade Guamaense?</p> | | | |
| <p>O município de São Miguel do Guamá/PA, em relação à política educacional, consegue atender às exigências da lógica privada proveniente do “Projeto Trilhas”, e ao mesmo tempo manter suas peculiaridades enquanto Rede de Ensino Público local</p> | <p>Problematizar no processo de implementação do “Projeto Trilhas/Natura” a coexistência do atendimento às exigências da lógica privada e ao mesmo tempo a manutenção das peculiaridades enquanto Rede de Ensino público local;</p> | <p>1- Em quais escolas o projeto trilhas é realizado? Há algum tipo de seleção? Como ocorre?</p> <p>2- Existem instrumentos de controle para a avaliação da implementação do Projeto, por parte da Natura? Quais são?</p> <p>3- Há contrapartida do Instituto natura na realização do Projeto Trilhas para o município de São Miguel do Guamá?</p> <p>4- Como é a execução do Projeto Trilhas nas escolas do município? Comente sobre as</p> | <p>Secretário municipal de educação;</p> <p>Diretor de ensino municipal;</p> <p>Coordenador municipal do projeto natura/trilhas;</p> <p>Coordenação do conselho municipal de educação,</p> <p>Coordenação do fundeb</p> <p>Coordenação do sindicato dos trabalhadores em educação/sintep</p> <p>Gestor de escola</p> <p>Professor</p> | | |

| | | facilidades e dificuldades | | | |
|---|---|--|---|--|--|
| Em que medida o projeto Trilhas/natura atende as especificidades educacionais da Rede Municipal de Ensino de São Miguel do Guamá? | Demonstrar as configurações do Projeto Trilhas/Natura enquanto iniciativa privada para o atendimento da Rede de Ensino Público Municipal. | <p>1- O que você entende sobre a relação Público-privada na educação?</p> <p>2- Quanto a real necessidade da rede de ensino de S. Miguel, comente se o Projeto Trilhas contempla ou não?</p> | <p>Secretário municipal de educação;</p> <p>Diretor de ensino municipal;</p> <p>Coordenador municipal do projeto natura/trilhas;</p> <p>Coordenação do conselho municipal de educação,</p> <p>Coordenação do fundeb</p> <p>Coordenação do sindicato dos trabalhadores em educação/sintep</p> <p>Gestor de escola</p> <p>Professor</p> | | |