

A PARCERIA DO INSTITUTO AYRTON SENNA (IAS) NA CONFIGURAÇÃO DA EDUCAÇÃO MUNICIPAL DE CHAPECÓ (SC)¹

THE PARTNERSHIP OF AYRTON SENNA INTITUTE (ASI) IN THE CONFIGURATION OF MUNICIPAL EDUCATION IN CHAPECÓ (SC)

LA ASOCIACIÓN DEL INSTITUTO AYRTON SENNA (IAS) EN LA CONFIGURACIÓN DE LA ENSEÑANZA MUNICIPAL DE CHAPECÓ (SC)

Liane Vizzotto²
Berenice Corsetti³

Resumo: O presente artigo tem como objetivo analisar a participação do Instituto Ayrton Senna (IAS) na construção da política educacional do município de Chapecó/SC, apontando as principais ações que emprega. As competências socioemocionais compõem o conteúdo da proposta educacional utilizada pelo parceiro tornando-se, inclusive, política própria a partir de aprovação de lei local. As fontes de pesquisa são notícias disponíveis em websites e documentos do IAS, bem como a literatura da área. Sob o ponto de vista metodológico, o trabalho se sustenta na análise teórica e bibliográfica, desenvolvida à luz do materialismo histórico dialético, considerando que as políticas educacionais são compreendidas como produto das relações sociais. Os principais achados evidenciam a atuação do IAS em projeto de formação docente, bem como revelam a magnitude que políticas privadas educacionais tomam no setor público, considerando a expansão nos sistemas de ensino e as formas utilizadas para sua permanência e validação.

Palavras-chave: relação público-privada; Instituto Ayrton Senna; competências socioemocionais;

Abstrac: The purpose of this article is to analyze the participation of the Ayrton Senna Institute (ASI) in the construction of educational policy in the municipality of Chapecó/SC, pointing out the main employed actions. Social and emotional competencies integrate the content of the educational proposal used by the partner, becoming an educational policy from the approval of local law. The sources of this research are news and documents available on ASI websites, as well as the specific literature of the knowledge field. From the methodological point of view, the work is based on theoretical and bibliographic analysis developed in the light of dialectical historical materialism, considering that educational policies are understood as a product of social relations. The main findings reveal an actuation of ASI in projects destined to teachers' formation, as well as show the magnitude of private educational policies in the public área, considering the expansion in the educational sistems and the ways to its permanation and validation.

Keywords: public-private partnership; Ayrton Senna Institute; social and emotional competencies;

Resumen: Este artículo pretende analizar la participación del Instituto Ayrton Senna (IAS) en la construcción de la política educativa del municipio de Chapecó/SC, señalando las principales acciones empleadas. Las competencias socioemocionales componen el contenido de la propuesta educativa utilizada por el compañero, convirtiéndose, incluso, en una política propia basada en la aprobación de la legislación local. Las fuentes de investigación son noticias disponibles en los sitios web y documentos de IAS, así como la literatura en el área. Desde el punto de vista metodológico, el trabajo se sustenta en el análisis teórico y bibliográfico, desarrollado a la luz del materialismo histórico dialéctico, considerando que las políticas educativas se entienden como un producto de las relaciones sociales. Los principales hallazgos evidencian el papel de IAS en el proyecto de educación docente, así como revelan la magnitud que las políticas privadas educativas toman en el sector público, considerando la expansión en los sistemas de enseñanza y las formas utilizadas para su permanencia y validación.

Palabras claves: relación público-privada; Instituto Ayrton Senna; Competencias socioemocionales;

¹ Trabalho apresentado na XII Anped Sul: "Educação, Democracia e Justiça Social" (2018) – revisado e ampliado.

² Professora do Instituto Federal Catarinense (IFC) - Campus Concórdia, Concórdia, Santa Catarina, Brasil. liane.vizzotto@ifc.edu.br

³ Professora da Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS), São Leopoldo, Rio Grande do Sul, Brasil. bcorsetti@unisinos.br

INTRODUÇÃO

A relação público-privada no Brasil tem marcado a pauta da agenda educacional, visto que a expansão das parcerias em diversas redes de ensino, especialmente as municipais, mostra-se significativa. Trabalhos de Adrião et al. (2015), Adrião e Peroni (2011) e Peroni (2015, 2016) possibilitam conhecer a dimensão que a relação público-privada toma no país, especialmente as parcerias efetivadas entre o setor público com o público não-estatal, ou ainda, com instituições privadas lucrativas, a exemplo das empresas de sistemas privados de ensino. Decorrem dessa relação, consequências que dizem respeito aos limites sobre a democratização da educação, à subtração da autonomia docente, à padronização de propostas educativas e à valorização de conhecimentos escolares que são cobrados em testes educacionais. Desse modo, a relação público-privada marca o posicionamento sobre um tipo de educação que atenda às expectativas dos propositores privados.

No Brasil, segundo Adrião et al. (2015, p. 72), empresas como Positivo/SABE, Pearson/NAME, Abril Educação/Anglo, Objetivo/SOME e Santillana/UNO “concentram suas atividades principalmente nas regiões Sudeste e Sul, não por acaso as regiões que têm a maior porcentagem de participação no Produto Interno Bruto (PIB) brasileiro, respectivamente 55,4% e 16,2%”.

Instituições privadas lucrativas mantêm parcerias também no estado catarinense. Entre os anos de 2012 e 2013, 52 municípios mantinham parcerias com sistemas privados de ensino, sendo que a maioria se concentra na região oeste e centro-oeste (FERREIRA; SILVA, 2014). Outra forma de parceria é aquela que ocorre entre o público não estatal e a administração pública, cujo parceiro que se destaca no estado é o Instituto Ayrton Senna (IAS), conforme aponta trabalhos de Comerlatto (2013) e Soares (2010).

Desde 2015, o IAS também está presente na rede municipal de ensino de Chapecó (SC), cuja perspectiva pedagógica adotada, no projeto que desenvolve, é a das competências socioemocionais. Considerando esse contexto, temos como objetivo analisar a participação do Instituto Ayrton Senna (IAS) na construção da política educacional do município de Chapecó/SC, apontando as principais ações que emprega. Dito de outro modo, desejamos analisar como o IAS

atua no âmbito da educação pública do município no que diz respeito ao desenvolvimento de políticas públicas educacionais da rede.

A intenção ora proposta é parte de trabalho de investigação que resultou na tese de doutorado intitulada “A relação público-privada na educação: um estudo em municípios catarinenses” (VIZZOTTO, 2018)⁴, apresentada no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS). O projeto de tese foi aprovado pelo Comitê de ética da UNISINOS, conforme parecer nº 1.783.773, em 20 de outubro de 2016. Contudo, neste artigo, utilizaremos somente fontes de pesquisas documentais, visto que, na tese, entrevista semiestruturada foi outro instrumento utilizado para coleta de dados empíricos.

A reflexão sobre a participação do IAS na política educacional implica compreendermos sua organização e a relação com a sociedade civil, uma vez que as entidades do terceiro setor, sejam elas *Oscip* ou organizações sociais, “são chamadas genericamente de organizações da sociedade civil” (DI PIETRO, 2015, p. 296). Também é necessário analisar o programa instituído pelo parceiro no município, quais seus fins e objetivos, bem como apresentar a concepção das competências socioemocionais e sua institucionalização como política pública. Perpassa, ainda, por apontar a nova rede de relações que se fortalece em Santa Catarina, ou seja, entre instituições do setor privado e do público e que oferecem apoio às ações do IAS.

Para tanto, a pesquisa se desenvolveu considerando dados extraídos de notícias disponíveis em websites, bem como a literatura da área do campo da relação público-privada. A base teórica que fundamenta o trabalho é o materialismo histórico dialético, isto é, “[...] o núcleo do materialismo histórico foi a insistência na historicidade e especificidade do capitalismo e a negação de que suas leis fossem as leis universais da história”. (WOOD, 2011, p. 16). A relação público-privada não é algo natural, mas construído pelo ato humano, com manifestações e modos de agir próprios dessa época, cujas

⁴ A tese foi orientada pela professora Dra. Berenice Corsetti. Foi financiada pelo Fundo de Apoio à Manutenção e ao Desenvolvimento da Educação Superior no Estado de Santa Catarina (FUMDES), por meio de concessão de bolsa de estudos, no período de junho de 2017 a fevereiro de 2018.

características têm como princípio o projeto neoliberal e a ação do Estado para com as políticas sociais em comunhão com o mercado.

1 A PARCERIA ENTRE O IAS E A REDE DE ENSINO DE CHAPECÓ

Nesta seção, apresentamos características gerais sobre o IAS e o terceiro setor, destacando o modo como este último acaba legitimando-se como parceiro do Estado. Prosseguimos esclarecendo o objeto da parceria entre o município de Chapecó e o IAS, também as principais ações dessa política, considerando, inclusive, sua institucionalização.

1.1 O Instituto Ayrton Senna (IAS): representante do terceiro setor

No município de Chapecó, um dos parceiros da educação é o IAS. Essa instituição é uma Organização Não Governamental (ONG) reconhecida pela Unesco como referência e, desde 2003, foi credenciada como Centro de Referência em assuntos relacionados à educação e desenvolvimento humano. O título “assinála uma transformação no terceiro setor: a saída do atendimento direto de pequeno alcance para o fornecimento de *know-how* no combate a problemas sociais”⁵.

O IAS é uma instituição social sem fins lucrativos. No campo educacional, atua desde 1996, por meio de vários programas e projetos que visam corrigir problemas educacionais. Nos últimos anos, o IAS não é apenas consultor de vários programas educacionais, mas gestor deles.⁶ Atua em forma de rede, cujos parceiros são, em sua grande maioria, ONGs de grandes grupos privados em prol da educação pública. O trabalho de Peroni (2015, p. 109) demonstra que o IAS,

[...] além de atuar mais diretamente no conteúdo pedagógico e na gestão, [...] também atua com programas complementares. E, para a execução desses

programas, opera em uma rede de relações com empresas, universidades, outros Institutos, como o Unibanco e governos.

O público-alvo do IAS inclui crianças, adolescentes e jovens em situação de vulnerabilidade ou risco social e pessoal, pesquisadores, acadêmicos, universidades e também educadores e gestores. Para esses dois últimos grupos, nos aspectos pedagógicos e gerenciais, atuam de maneira eficaz no desenvolvimento da aprendizagem dos alunos (IAS, 2016).

De acordo com o *site* institucional, o IAS trabalha para garantir que todas crianças e jovens tenham acesso a uma educação de qualidade, a fim de prepará-las para os desafios que encontrarão ao longo de toda a vida, numa perspectiva integral. Para tanto, a página eletrônica do Instituto informa iniciativas como o Programa EduLab21, soluções educacionais (para as etapas da educação básica) em articulação com empresas e redes públicas de ensino. A educação integral é premissa primeira nas ações do Instituto, fundamental para enfrentar os desafios do século XXI.

Em relação ao terceiro setor, ele nasce, segundo Montaña (2015, p. 34), “num contexto de profunda ideologização, mistificação e desarticulação da totalidade social” com a intenção de setorizar, ou seja, tornar fragmentada a sociedade, separando o econômico do político, porém, relacionando o social à dimensão cultural e comunicacional, onde o real só pode ser considerado a partir da vivência e seu significado para o indivíduo. Este é autorresponsabilizado pela própria situação de vida e pela sua superação. O terceiro setor acaba concebendo diferentes tipos de sujeitos, que orientam diferentes ideologias e ações sociais. (MONTAÑO, 2014).

Conforme classificação de Montaña (2014), um desses sujeitos concebidos pelo terceiro setor é o projeto neoliberal que, sob o comando do capital financeiro, em momentos de crise, procura manter as margens de lucro, desmontar os direitos sociais e a ação estatal sobre eles.

Tal projeto, hoje absolutamente hegemônico, funda-se nos valores e princípios da desregulação do mercado e das relações trabalhistas, na defesa da livre concorrência, buscando a autorresponsabilização dos indivíduos e a des-responsabilização do Estado e da

⁵ Disponível em: <www1.folha.uol.com.br>. Acesso em: 19 mai. 2017.

⁶ Importante histórico sobre o IAS pode ser encontrado no relatório de pesquisa de Adrião e Peroni (2011). As autoras resgatam a constituição, a forma de atuação nos municípios por meio de programas, além de esclarecerem a concepção que norteia as ações do IAS.

desoneração do capital. (MONTAÑO, 2014, p. 36).

Sob essa ótica, o sujeito é considerado um consumidor, um cidadão usuário. O primeiro autônomo, um ator livre no mercado, e o segundo precisa da ajuda do Estado, da caridade de indivíduos na sociedade civil ou da responsabilização social empresarial. (MONTAÑO, 2014).

Na perspectiva neoliberal, a sociedade civil é análoga ao terceiro setor, os interesses hegemônicos não valorizam os fundamentos econômicos e políticos, mas a dimensão subjetiva e cultural, dando a impressão que as relações, comandadas por essas dimensões, bem como pela comunicação e pelo entendimento, acontecessem sem qualquer laço com os fundamentos das desigualdades econômicas e políticas. Desse modo, as ONGs passam a figurar como representantes da sociedade civil, parceiras do Estado e do capital (MONTAÑO, 2014). O autor destaca que as ONGs tiveram um crescimento significativo entre os anos de 1990 e 2000.

Essa sociedade civil marcada pela presença constante do terceiro setor teve seu percurso histórico inicial no Brasil, nos anos de 1980, quando cresciam as entidades de serviços de apoio – as organizações não governamentais (ONG) – que passaram a se apresentar como a expressão mais adequada de sociedade civil, inclusive como forma de opor-se ao “militar”, termo até então tido como sinônimo de repressão dos anos da ditadura. (FONTES, 2006).

As ONGs chegaram ao Brasil, em boa parte, trazidas pelos exilados políticos,

[...] que acreditavam numa nova forma de fazer política e que buscaram, para isso, financiamentos confessionais e laicos de organismos estrangeiros. Só na segunda metade dos anos de 1990, as empresas brasileiras começam a expandir sistematicamente suas fundações e desenvolvem, nos anos 2000 uma rede complexa de intelectuais da nova pedagogia da hegemonia com vistas à difusão da ideologia da responsabilidade social. (NEVES, 2011, p. 233).

A autora destaca que “a relação entre o Estado em sentido estrito e a sociedade civil vinha se modificando rapidamente desde a segunda metade dos anos de 1990”. Foi por meio da leitura

de “A terceira via”, de Giddens, que foi possível entender que estava em curso um Estado de novo tipo (NEVES, 2011, p. 232):

A Terceira Via ajudou-nos a identificar nesse projeto o conceito de sociedade, a formulação de um Estado de novo tipo, a criação de um espaço social novo – o terceiro setor – ou simplesmente o social, constituído por uma “sociedade civil ativa”, espaço de harmonização de interesses, de concertação social. Esses fundamentos teóricos e políticos nos ajudaram a ver que estava em curso uma estratégia mundial capitalista de repolitização da política que segue mudando rapidamente a arquitetura e a dinâmica da sociedade civil brasileira na atualidade.

Segundo Neves (2011, p. 232), essa mudança se efetivou por meio de três movimentos concomitantes. O primeiro é a conformação de novos cidadãos mediante a consolidação dos valores do individualismo, do empreendedorismo e do colaboracionismo, cujos principais divulgadores são a escola, a igreja e a mídia. O segundo movimento é a aceitação, pelos movimentos sociais, do projeto neoliberal, ou seja, “a assimilação dos movimentos sociais classistas ao projeto neoliberal ‘requentado e requintado’ da Terceira Via”, e, por fim, “inicia-se um movimento caracterizado pela proliferação de novos aparelhos privados de hegemonia, denominados genericamente de ONGs”.

Nos anos 1990, era difícil fazer crítica às ONGs, pois elas eram parte da sociedade civil, eram do “bem”. Muitas delas carregavam consigo preceitos democráticos de massa, dos anos de 1980. Desse modo, “caracterizamos as ONGs como organismos que tinham como finalidade principal propiciar a redefinição da relação entre Estado e sociedade civil, embora algumas delas ainda guardassem a ideologia do projeto democrático de massas dos anos de 1980”. (NEVES, 2011, p. 233).

Coutinho (2002, p. 33) aponta que no Brasil houve “entre finais dos anos 70 e início dos 80, uma leitura muito problemática do conceito gramsciano de sociedade civil [...] essa leitura consistia em dizer o seguinte: tudo o que vem do Estado é ruim, tudo o que vem da sociedade civil é bom”. Muito embora isso fosse parecer apropriado naquele momento, esse discurso passou a ser proclamado para que os neoliberais

continuassem a demonizar o Estado e confundir a sociedade civil com o mercado. (COUTINHO, 2002).

Essa herança sobre a visão das ONGs perpassa aos dias atuais, como se o antagonismo entre o Estado e a sociedade civil fossem os problemas a serem resolvidos, camuflando as lutas de classes que existem no modo de produção capitalista⁷.

Queremos destacar que as organizações sociais acabam assumindo um protagonismo nos projetos societários de hegemonia conceitual mercadológica. Peroni (2014) nos ajuda a compreender o papel assumido pelo terceiro setor em relação às políticas sociais estatais. Há, segundo a autora, uma redefinição no papel do Estado, as fronteiras entre o público e o privado têm se modificado para atender as necessidades de reorganização do capital. Desse modo, novos sujeitos “assumem o protagonismo, tanto na definição quanto na execução das políticas sociais; alguns com fins lucrativos explícitos e outros considerados sem fins lucrativos, o chamado público não estatal, terceiro setor ou setor filantrópico [...]” (PERONI, 2014, p. 182).

O terceiro setor não faz parte diretamente do Estado. Ao contrário, ele, indiretamente, transita no Estado por meio de ONGs, institutos, fundações, associações, ou seja, uma série de organizações não lucrativas (público não estatal). Essas instituições evidenciam a capacidade de aumentar a *governança* do Estado, ou seja, “governar com efetividade e eficiência, voltando a ação dos serviços do Estado para o atendimento dos cidadãos” (DI PIETRO, 2015, p. 36).

Para Souza (2014), quando se fala em terceiro setor, deve-se logo traçar um cotejo com a atividade estatal. “Isto porque a atividade desenvolvida pelo terceiro setor, por suas características e *locus* de atuação, assume importante paralelismo em relação à atuação do Estado” (SOUZA, 2010, p. 55). Assim, abre-se espaço para um movimento de

corresponsabilidade na execução das funções do Estado, sem afastar sua responsabilidade primeira pela adequada satisfação das necessidades sociais. Desse modo,

a atividade prestacional dentro do seu espaço de participação, o terceiro setor estará desenvolvendo serviço público social na condição de delegatário do Estado ou serviço de relevância pública no exercício de direito próprio. (SOUZA, 2010, p. 89).

Considerando o binômio Estado/terceiro setor, percebe-se o estreitamento dos laços colaborativos entre ambos, sendo que as instituições sem fins lucrativos, a exemplo do IAS, são admitidas como parceiras de maneira natural. Nesse sentido, o Estado, permeado pela ideologia de um grupo, vai se constituindo como o articulador e proponente das políticas sociais, nesse caso em especial, atuando no campo educacional.

1.2 A parceria estabelecida entre o IAS e a rede de ensino de Chapecó: a institucionalização da educação integral como política pública

O objeto da parceria entre o IAS e o município de Chapecó, às vezes, parece se confundir. Ora as informações disponíveis na imprensa são relativas ao Programa EduLab21⁸, ora ao projeto Rubrica⁹, outras vezes fala-se apenas em competências socioemocionais. Contudo, o projeto “Inovação na educação: avaliando e desenvolvendo criatividade e pensamento” é o carro-chefe da proposta, que tem como objetivo “desenvolver instrumento de avaliação voltado ao pensamento crítico e à criatividade, mapear estratégias de fomento dessas competências e compartilhar boas práticas”¹⁰.

⁸ Disponível em: www.chapeco.sc.gov.br/educacao/noticias/2872. Acesso em: 22 mai. 2017.

⁹ Rubrica é uma forma avaliativa que tem como base as competências socioemocionais. Segundo notícia (23.12.2017) as chamadas “rubricas” do projeto, em que os alunos se autoavaliam nas seguintes opções: 1. “To nem aí”. 2- “Cumprir a tarefa”. 3- “Tô avançando e gostando”. 4- “Arrasei”. Disponível em: <https://www.nsctotal.com.br/colunistas/darci-debona/projeto-piloto-em-inovacao-na-educacao-ja-atinge-mais-de-6-mil-alunos-no> Acesso em 08 abr. 2018.

¹⁰ Disponível em: <https://www.chapeco.sc.gov.br/arquivos/2223/>. Acesso em: 30 jul. 2017.

⁷ Concordamos com o conceito de sociedade civil de Coutinho (2006) e Wood (2011). Para o primeiro, sociedade civil “é uma arena de luta de classes, é um conjunto de aparelhos privados de hegemonia que representam os interesses e valores de diferentes classes e segmentos sociais” (COUTINHO, 2006, p. 197). Nas palavras de Wood (2011, p. 208), “para Gramsci, o conceito de “sociedade civil” deveria ser, sem ambiguidades, uma arma contra o capitalismo, nunca uma acomodação a ele”.

Desse modo, as competências socioemocionais são elementos centrais do projeto maior “Inovação na educação”, que é implementado pela rede de ensino. Desse, deriva o Projeto Rubrica, o qual se caracteriza por ser

[...] um método avaliativo que busca ações que mudem o mundo, ações de coletividade e cooperação. Ele é algo incluso na prática educativa, a partir do momento que o aluno se auto avalia sabendo que pode melhorar, pode fazer melhor e dar algo a mais para o professor. Em contrapartida o professor vai poder usar menos prova, menos trabalho e com isso, conseguir chegar ao objetivo que ele quer. Precisamos do efeito cascata da gestão, coordenação, professor até chegar ao aluno¹¹.

Conforme apontamos em trabalho anterior (VIZZOTTO, 2018), ainda em 2015, foi firmado um Termo de Cooperação entre os parceiros, e Chapecó torna-se cidade pioneira no Brasil do projeto que, à época, era conhecido como Edulab21. Segundo o que se extrai de notícia vinculada na imprensa local, observamos que o termo, embora sendo assinado com o IAS, mantém outros colaboradores, como a Federação das Indústrias do Estado de Santa Catarina (FIESC), a Secretaria de Estado da Educação de Santa Catarina e a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE)¹².

O programa do IAS se dedica a desenvolver novos conhecimentos e ferramentas para promover a educação integral, com foco na capacitação de professores. Por meio dele, foi criado um instrumento de avaliação somativa das competências socioemocionais [*Social and Emocional or Non-cognitive Nationwide*

Assessment] (SENNA)¹³, que tem como objetivo subsidiar tanto políticas públicas quanto práticas pedagógicas.

Em relatório anual emitido pelo IAS, no ano de 2015, em Chapecó, foram capacitados 90 professores e 30 multiplicadores. Já em 2016, foram 200 professores capacitados, 35 multiplicadores, 40 escolas e 2.500 alunos beneficiados com essa metodologia¹⁴. Ao final de 2017, cerca de 600 professores receberam capacitação e cerca de 40% dos alunos foram envolvidos nas atividades¹⁵.

Muito embora o projeto não exigia a participação obrigatória dos professores, o município aprovou a Lei nº 7.018, de 25 agosto de 2017¹⁶, que dispõe sobre a Instituição da Política Pública de Educação Integral no Sistema Municipal de Ensino de Chapecó, com base nas competências socioemocionais. A abrangência da legislação direciona a formação a todos professores, pois, com sua aprovação, a capacitação se torna uma necessidade às diretrizes de implementação. Desse modo, o art. 3º da referida legislação prevê que

[...] os órgãos de gestão do Sistema Municipal de Ensino devem estimular, orientar, apoiar e acompanhar as escolas, inclusive com ações formativas visando à consecução da Educação Integral, podendo, atendidos os requisitos legais, efetivar tais ações mediante a cooperação de instituições e profissionais, desde que experientes e qualificadas para isso. (CHAPECÓ, 2017).

Ademais, o texto apresenta-se distribuído por seis artigos, sendo que o art. 2º, cujo conteúdo versa sobre suas diretrizes, possui seis incisos, dos quais quatro nominam a importância do trabalho com as competências socioemocionais.

¹¹ Excerto da Reportagem “Chapecó compartilha boas experiências na educação” (02.06.2017). Disponível em: <<https://www.chapeco.sc.gov.br/arquivos/2223>>. Acesso em: 30 jul. 2017.

¹² Disponível em: <www.chapeco.sc.gov.br/educacao/noticias/2872>. Acesso em: 22 maio 2015. Embora a reportagem noticie o projeto a ser desenvolvido como Edulab, em outra notícia na imprensa local, datada de 02 de junho de 2017 (<<https://www.chapeco.sc.gov.br/arquivos/2223>>) extrai-se a informação de que o projeto se chama “Inovação na Educação”, sendo que uma das ações é o “Projeto Rubrica”. Contudo, a finalidade é o trabalho com as competências socioemocionais para o desenvolvimento de uma educação integral.

¹³ Disponível em: <http://www.institutoayrtonsenna.org.br/pt-br/Atuacao/Atuacao2/novas-ideias.html>. Acesso em: 29 nov. 2017.

¹⁴ Disponível em: www.institutoayrtonsenna.org.br. Acesso em: 11 ago. 2017.

¹⁵ Disponível em: <<https://www.nsctotal.com.br/colunistas/darci-debona/projeto-piloto-em-inovacao-na-educacao-jatinge-mais-de-6-mil-alunos-no>> Acesso em 08 abr. 2018.

¹⁶ Disponível em: www.legislador.com.br. Acesso em: 29 nov. 2017.

I - a educação deve visar ao pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho, nos termos da Lei Orgânica do Município e da Lei Complementar nº 48/1997 que criou o Sistema Municipal de Ensino.

II - as múltiplas dimensões das pessoas, referentes ao desenvolvimento de competências cognitivas e socioemocionais relacionadas com qualidades pessoais, interpessoais, sociais e produtivas, devem ser contempladas nos Projetos Pedagógicos e nos currículos escolares.

III - por competência é entendida a mobilização de forma integrada de conhecimentos, habilidades e atitudes, valores e emoções, para o relacionamento com os outros e consigo mesmo [...]

IV - competências socioemocionais e cognitivas são indissociáveis no desenvolvimento do currículo [...]

V - o currículo das escolas deve definir colaborativamente, com todos os atores da comunidade escolar, um conjunto articulado e flexível de competências norteadoras das ações educativas [...]

VI - os projetos pedagógicos e os currículos devem prever tempos flexíveis, espaços diversificados e infraestrutura adequada [...]

(CHAPÉCO, 2017, destaques nossos).

Vemos, portanto, que a política educacional local tem sua base na educação integral, a qual deve ser desenvolvida por meio das competências socioemocionais, de modo a institucionalizá-las. As competências fazem parte da proposta do Instituto Ayrton Senna, muito embora a OCDE, em nível mundial, represente o órgão que instituiu esses preceitos como forma de uma educação que supere os desafios que se colocam aos jovens no século XXI. Assim, não há outra organização social que tem proposta educacional igual à do IAS, logo a aprovação de lei condiciona à aplicação do modelo de competência socioemocional em âmbito municipal (VIZZOTTO, 2018).

2 O QUE SÃO AS COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS

Nesta seção, apresentamos as características das competências socioemocionais, bem como uma análise acerca do seu conteúdo, quando as

colocamos sob a perspectiva do fundamento teórico apresentado.

As competências socioemocionais¹⁷ constituem-se a partir do laboratório de inovação dedicado à produção e disseminação de conhecimento científico, cujo foco é a formulação de políticas educacionais de qualidade, capazes de formar crianças e jovens para enfrentar os desafios do século 21. Para tanto, constitui-se necessário o desenvolvimento de capacidades não apenas cognitivas, como saber ler e escrever, mas o desenvolvimento das competências socioemocionais, que oferecem condições para a construção de uma educação integral, ou seja, aquela que prepara para a vida, para conviver e trabalhar no século 21¹⁸.

Para o IAS, as competências socioemocionais são as alavancas necessárias ao desenvolvimento da aprendizagem. As competências são: responsabilidade; colaboração; comunicação; autocontrole; pensamento crítico; resolução de problemas; abertura. O município de Chapecó, desde que assinou o Termo de Cooperação, definiu apenas duas competências para serem trabalhadas na rede, a saber, a criatividade e o pensamento crítico¹⁹.

Mas o que vem a ser uma competência? Para o IAS (s/d, p. 9), é a “capacidade de mobilizar, articular e colocar em prática conhecimentos, valores, atitudes e habilidades, seja no aspecto socioemocional, ou na interrelação dos dois”. Assim, essas competências se relacionam com as cognitivas e possibilitam uma maior aprendizagem. Para o trabalho com as

¹⁷ Em recente texto – “O desenvolvimento das habilidades socioemocionais como caminho para a aprendizagem e o sucesso escolar de alunos da educação básica”, publicado nos Periódicos Eletrônicos de Psicologia (ABED, 2016), o termo competência socioemocionais não é explicitado. Aparece outro - “habilidades socioemocionais”. No entanto, tomamos a primeira nomenclatura, mesmo que algumas publicações tratem como habilidades socioemocionais.

¹⁸ Disponível em: <www.institutoayrtonsenna.org.br>. Acesso em: 20 mai. 2015.

¹⁹ Segundo notícia divulgada em 28/11/2017, “Chapecó ampliará projeto que estimula habilidades socioemocionais”, a intenção para o ano de 2018 é a ampliação das competências no projeto. Disponível em: <<http://fiesc.com.br/chapeco-ampliara-projeto-que-estimula-habilidades-socioemocionais>>. Acesso em: 01 dez. 2017.

competências, é necessário combinar políticas públicas com práticas educacionais.

Segundo Abed (2016), que tem escrito em defesa das competências, as bases teóricas que sustentam o modelo estão pautadas nas contribuições de vários teóricos interacionistas que se debruçam sobre os processos de ensino, aprendizagem e desenvolvimento humano, como Piaget, Vygotsky, Wallon, Winnicott e Feuerstein. No que diz respeito às práticas, os trabalhos valorizam projetos, problematizações e sugestões de metodologias que se utilizam da formação de “times” no desenvolvimento das atividades, o que, a nosso ver, implica, ao final do processo, vencedores e perdedores.

Referente às políticas públicas, o IAS aconselha mudanças curriculares, na formação docente, nos padrões para o funcionamento das escolas e na avaliação, cujo modelo baseia-se na avaliação de competências socioemocionais que integra a avaliação formativa e somativa dessas competências adicionadas às avaliações cognitivas. O sistema que baliza esse tipo de avaliação é o SENNA.

As habilidades socioemocionais são organizadas em cinco grandes domínios, os chamados “big-five”. São eles: 1. Abertura a experiências; 2. consciência/conscienciosidade (ser organizado, esforçado e responsável pela aprendizagem); 3. extroversão (orientação dos interesses e do investimento de energia para o mundo exterior, autoconfiança); 4. Cooperatividade/amabilidade (atuar em grupo de modo cooperativo); 5. estabilidade emocional (autocontrole, calma, serenidade) (ABED, 2014, 2016).

Ainda em relação às políticas públicas, o IAS tem desenvolvido ações com o Ministério da Educação (MEC), com a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) e o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Essas instituições promoveram o *Fórum Internacional de Políticas Públicas- Educar para as competências do século 21*, em março de 2014 (VIZZOTTO, 2018).

O apoio ao Fórum, bem como a necessidade da adoção das competências socioemocionais, ficam claras nas palavras do então Ministro da Educação, José Henrique Paim: “Acreditamos que as competências socioemocionais precisam ser incluídas em políticas públicas educativas ambiciosas e vamos sistematizar e financiar

iniciativas que incentivem e desenvolvam as competências socioemocionais nos estudantes” (ABED, 2014, p. 109).

Observamos que a “educação para o século 21” sustenta e reafirma as competências socioemocionais, ou seja, se pauta em discursos que *a priori* causam certo impacto e uma determinada concordância aos termos e propostas, pois o IAS, precursor desse ideal, admite os problemas educacionais brasileiros, cutuca a questão do direito à educação para todos, mas faz tudo isso sob a concepção do “capital humano como a verdadeira riqueza das nações”²⁰. Considerando que o indivíduo é o centro do desenvolvimento, acredita-se que “as diferenças nos indicadores econômicos tendem a desaparecer entre países com nível educacional parecido” e que “as desigualdades de renda (e bem-estar) é majoritariamente explicada pela desigualdade educacional” (SANTOS et al., s/d).

Nesse aspecto, é importante considerar que a teoria do capital humano “consiste no investimento que o indivíduo faz em si mesmo com o objetivo de obter rendimentos futuros” (MARI, 2014, p. 90), sendo que a formação do trabalhador deve ser de responsabilidade do Estado. Essa teoria, que surge nos pós II Guerra Mundial, perde força e, em 1990, sob novo contexto, ganha uma nova versão, chamada de sociedade do conhecimento. Tanto uma quanto a outra produzem um discurso educacional para a privatização e consenso social. (MARI, 2014).

No que se refere ao papel educacional e sua força para suprimir as diferenças nos indicadores econômicos, Shiroma e Evangelista (2014, p. 13) entendem que essa concepção carrega um deslocamento ideológico, “operado pela perspectiva hegemônica, qual seja, o de atribuir a origem das crises econômicas e dos problemas sociais à educação”. No entanto, essa concepção mantém a estrutura das relações sociais

²⁰ Disponível em: <www.educacaosec21.org.br>, Banco de conhecimento: artigos e teses. Trabalho em power point Minicurso 2 “- A importância das competências não cognitivas para o desenvolvimento humano e o desafio de avaliá-las. Autores: Daniel Santos (FEA-USP); Tatiana Filgueras (IAS); Mirela de Carvalho (IAS); Lauro Pizzo (IAS); Eduardo Silva (IAS). Nesse endereço, encontramos uma série de trabalhos de diferentes autores nacionais e internacionais que oferecem base teórica e conceitual à necessidade de uma educação pautada pelas competências socioemocionais. Acesso em: 20 mai. 2017.

capitalistas e individualiza a culpa tanto pelo fracasso econômico quanto educacional. E isso justifica que reformas sobre reformas sejam promovidas, tanto quanto a necessidade daqueles que, além de deter o poder econômico, também impulsionam a direção das políticas educacionais. A lógica que se coloca com as competências socioemocionais tenta nos convencer que as desigualdades sociais não são resultado da condição de classe, mas são fruto das subjetividades, logo, de sua individualização.

Em trabalho anterior (VIZZOTTO, 2018), refletíamos que a individualização, por sua vez, faz-se presente de maneira implícita nas competências socioemocionais, visto que o aluno é responsável pela sua aprendizagem tanto quanto será pelo seu sucesso quando estiver na condição de trabalhador. Dessa forma, exclui-se qualquer motivador social, advindo das relações de produção, das estruturas normativas trabalhistas, da falta de políticas educacionais para todos, do descaso orçamentário para com a educação, como elementos que também interferem na realização do indivíduo na sociedade. A desconsideração com esses aspectos abre espaço para a meritocracia, para a hierarquização entre melhores e piores, inclusive para intolerância racial e das relações de gênero.

Ademais, a educação como condição necessária à formação ao longo de toda a vida, sob a ótica das competências, pressupõe uma formação generalista, básica, que inicia na escola, mas depois continua no âmbito da empresa, ou seja, uma formação que possibilite ao indivíduo desenvolver novas competências demandadas pelo mercado. No entanto, esse tipo de formação, infelizmente, é pensada somente para uma determinada classe, a trabalhadora, negando, dessa maneira, um tipo de educação criadora, capaz de desenvolver indivíduos para o mundo do trabalho, numa concepção não restrita a postos, à empregabilidade ou apenas ao mercado de trabalho. Nessa perspectiva, o indivíduo que não se adequar às demandas produtivas será autorresponsável pelo insucesso, visto que não conseguiu acompanhar a dinâmica do mercado laboral. Essa premissa leva a outra, ou seja, ao invés de sujeito coletivo, o trabalhador se individualiza, o que torna mais fácil a sua relação com o trabalho competitivo na empresa (VIZZOTTO, 2018).

A individualização exigida na relação capital/trabalho é elemento que aparece de forma

implícita nas propostas educacionais defendidas pelo setor privado. Isso porque as competências socioemocionais valorizam os processos avaliativos de ordem não cognitivas, as quais geram valores que, embora pareçam coletivos, são individuais, pois estão no campo da formação voltada ao mercado, à geração de lucro, ou seja, da competitividade. Senão, que interesses teriam os representantes do capital pela educação que não o da formação de trabalhadores resilientes, autoconfiantes, amáveis? Portanto, na relação público-privada, está em jogo não apenas a inserção de um novo tipo de governo por meio da governança, mas também a interferência na formação (aligeirada, pragmática, descontextualizada, acrítica) de novos quadros de trabalhadores, cuja formação anula a perspectiva da práxis como condição primeira da formação humana e que em nada suprime a formação profissional.

As reflexões de Melo (2009) sobre a formação profissional, permite-nos compreender que as competências socioemocionais representam o desenvolvimento de habilidades genéricas, muito mais centradas em comportamentos (flexibilizados) do que em conhecimentos. Portanto, elas são, em última instância, o coroamento dos ideais mercadológicos na educação, cuja plástica, alimentada por discursos que evidenciam a resolução a curto prazo dos históricos problemas educacionais brasileiros, deixa transparecer um tipo específico de beleza contida na proposta educativa para o século 21. No processo de construção das parcerias, as competências se tornam ideário propagado como necessário, moderno e aparentemente barato, pois a solução advém dos parceiros da sociedade civil, do terceiro setor, do privado eficiente em detrimento do público, tido como atrasado e ineficaz.

As competências socioemocionais pautam-se no que Montañó (2014) já afirmava, ou seja, a construção de uma nova linguagem que promete mudar a educação. Concordamos com Peroni (2015) quando diz que o IAS assume o controle e a direção das políticas educacionais. No caso das novas necessidades para o século 21, a educação pública brasileira também apoia e incorpora o discurso.

Desde o surgimento das competências socioemocionais, alguns órgãos e mesmo estudiosos da área educacional rejeitam o SENNA como política pública avaliativa. A carta Aberta

da ANPED (2014) repudia a adoção e a institucionalização de uma avaliação em larga escala de habilidades não cognitivas de crianças e jovens, no âmbito de iniciativas de avaliação em larga escala em curso no Brasil. A moção do V Seminário de Educação Brasileira (SEB), na Universidade Estadual de Campinas (Unicamp) (2015), também faz sua manifestação contrária. (VIZZOTTO, 2018).

Smolka et al. (2015) explicitam e levantam elementos que visam a contribuir para a proposição de outras formas de avaliação e tomadas de decisão no âmbito das políticas públicas que não ao desenvolvimento das competências socioemocionais. Aliás, fazem uma crítica contundente ao programa SENNA, trazendo para o debate autores da psicologia sócio-histórica. Para as autoras, o programa que valoriza as competências, além de se caracterizar como modelo único homogeneizador da política avaliativa, separa as dimensões cognitivas e emocionais. Também se apresenta como uma proposta “que simplifica a complexidade e a dinâmica do desenvolvimento humano e oculta as contradições vivenciadas e enfrentadas por professores, alunos e seus familiares no cotidiano da instituição escolar”. (SMOLKA, et al., 2015, p. 236).

Peroni (2015) destaca que, no âmbito do Conselho Nacional de Educação, tramita parecer para elaboração de políticas públicas voltadas ao desenvolvimento das competências socioemocionais nas instituições escolares. Além de sua presença no âmbito do CNE, o IAS também imprimiu a ideia das competências na Secretaria de Assuntos estratégicos, no documento Pátria Educadora, publicado em 2015.

Enfim, vemos que o IAS não se restringe a ele mesmo, penetra nas instâncias de maior relevância educacional públicas do país. Primeiro, consegue o apoio dos órgãos oficiais - MEC, CNE, Secretaria de Assuntos Estratégicos - bem como se aliam a universidades estrangeiras, a secretarias de educação (estaduais e municipais) e aos empresários do ensino. Assim, o IAS alarga sua rede de contatos, possibilitando sua expansão e domínio sobre o conteúdo educacional. Como representantes do capital privado, a educação passa a praticar os encaminhamentos que desse grupo se originam.

De modo geral, as competências socioemocionais procuram se firmar com diversos argumentos que prometem transformar a educação

e preparar os jovens para os desafios dos novos tempos. Para tanto, o IAS, enquanto detentor da proposta, não está sozinho, mas atua por meio de relações com outras instituições.

3 NOVA REDE DE RELAÇÕES NA RELAÇÃO PÚBLICO-PRIVADA EM SC

Como apontamos, a parceria efetivada no município de Chapecó consolida-se entre o IAS e a administração pública, porém, conta com o apoio de outros colaboradores, como a FIESC, a Secretaria de Estado da Educação de Santa Catarina e a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). Essa última coordena o programa das competências socioemocionais em nível mundial, ou melhor, no conjunto dos países signatários, sendo que a FIESC é a apoiadora representante do ramo empresarial no desenvolvimento da política no município.

Conforme análises precedentes (VIZZOTTO, 2018), desde 2014, o IAS e a FIESC são parceiras de rede, quando o primeiro assinou termo de cooperação técnica com o Movimento A Indústria pela Educação, com o objetivo de promover o intercâmbio para realização de estudos e pesquisas sobre as competências socioemocionais e em ações que mobilizam a transferência de conhecimentos, os quais contribuem para a melhoria da qualidade na educação. Além do IAS, o Movimento mantinha relação com o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), com a Secretaria de Educação do estado de Santa Catarina (SED), com o Instituto Pe. Vilson Groh (IVG) e com a Universidade de Ciências Aplicadas (HAMK) da Finlândia (FIESC, 2014). O Movimento recebeu nova nomenclatura a partir de março de 2016, a saber, “Movimento Santa Catarina pela Educação”.

A relação público-privada na educação tende a ser fortalecida em Santa Catarina, considerando a FIESC como um novo personagem na rede de relações. A tendência em haver uma inter-relação de ONGs e administração pública, como o caso da rede formada pelo IAS, FIESC, rede de ensino de Chapecó e Secretaria de Estado da Educação (SC), aponta para novas iniciativas no cenário catarinense do modo e concepção educativa. Esse modelo se diz mais competitivo, adequado às exigências do trabalhador do século 21 e que perpassa o discurso

não somente do setor empresarial, mas dos sujeitos da educação, especialmente daqueles que apostam nas parcerias, como solução para os problemas educacionais.

Considerando as diversas relações do IAS, que, em nível nacional, articula-se também com outras instituições²¹, entendemos que, a partir desse momento, é preciso adicionar a FIESC nessa rede de relações, visto que está havendo um conjunto de iniciativas para promoção da educação integral no estado catarinense com base nas competências socioemocionais

A FIESC, por meio do Movimento Santa Catarina pela Educação, está promovendo uma série de ações em escolas públicas do estado, atuando desde eventos que envolvem a família na escola²² a cursos de formação para professores, cujos conteúdos versam sobre a educação integral e o desenvolvimento articulado às competências socioemocionais, às políticas e tendências de educação nacionais e internacionais, o currículo na educação integral com enfoque sobre a criança e o jovem que serão formados, além das metodologias – práticas docentes, planejamento, gestão da aula e avaliação formativa²³. Outros cursos que aconteceram em 2017 valorizam a “Leitura e produção textual na perspectiva dos multiletramentos” e “Projetos na escola, aprendizagem para a vida”²⁴. Além do conjunto de cursos ofertados aos professores das redes públicas e do Sistema S, a FIESC promoveu, no mês de outubro de 2017, o V Seminário Internacional de Educação (Florianópolis/SC), cuja temática para o ano foi “O Professor para a Educação Integral do Século XXI”. (VIZZOTTO, 2018).

Há investimento massivo na formação docente por parte do setor privado. Mesmo que a parceria não tenha sido comprada pelo município, como ocorre com os apostilados, a formação

promovida pela FIESC e pelo IAS denota uma tendência que se deseja tornar hegemônica, especialmente pelo fato da possibilidade de ampliação de redes de relações. Considerando os aspectos apresentados é que entendemos que em Santa Catarina vemos surgir uma nova rede de relações que perpassa as alianças das instituições privadas atuando na educação pública, direcionando a atividade educativa e propondo uma formatação à luz das diretrizes dos parceiros, especialmente atuando na formação continuada docente. Isso implica na construção de um tipo específico de educação daqueles que frequentam a educação pública.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

De modo geral, o IAS participa da política educacional promovendo a formação de professores da rede de ensino municipal de Chapecó com foco no desenvolvimento das competências socioemocionais, sendo esse o pressuposto da educação integral. Suas ações se alinham entre a concepção e a formação de um projeto educacional que tem como base as competências socioemocionais e a promessa de resolver grande parte dos problemas educacionais, bem como os problemas econômicos, uma vez que, para o IAS, à educação é atribuída esse papel.

No município, as competências socioemocionais sustentam a proposta de educação integral e firmam-se a partir da criação de lei municipal que torna o conteúdo da proposta preceito legal e, portanto, passível de ser aplicado na totalidade da rede. Portanto, entendemos que a lei aprovada torna-se a materialização da proposta do IAS na rede de ensino.

A parceria, pioneira no Brasil, recebe apoio da FIESC, que alarga sua atuação no campo da educação no estado catarinense, expandindo a rede de relações que é formada por instituições do setor privado. Nesse sentido, observamos que os sujeitos sociais, em especial instituições do terceiro setor, como o IAS, acabam assumindo o protagonismo no desenvolvimento das políticas sociais. Portanto, podemos dizer que as competências socioemocionais surgem como solução pedagógica tanto quanto as organizações sociais se apresentam como parceiro ideal do Estado. Evidencia-se, assim, que, na relação público-privada, as competências socioemocionais aparecem como ideário adequado a oferecer respostas que o Estado não consegue materializar.

²¹ Sobre a rede de relações do IAS, consultar Peroni (2015).

²² Disponível em: <http://www.sed.sc.gov.br/imprensa/noticias/28832-pais-aproveitam-dia-da-familia-na-escola-para-reviver-historias> Acesso em 10 abr. 2018.

²³ Disponível em: <http://fiesc.com.br/santacatarinapelaeducacao/>. Acesso em: 16 out. 2017.

²⁴ Disponível em: <http://www.santacatarinapelaeducacao.com.br/noticias/fiesc-e-fecomercio-lancam-cursos-sobre-educacao-integral-para-> Acesso em: 16 out. 2017.

Contudo, entendemos que essa solução aparente, mascara outras formas de desenvolvimento de políticas educacionais que poderiam emergir da realidade educacional de cada rede de ensino.

Este trabalho aponta, ainda, que não se trata apenas de analisar a relação público-privada considerando sua expansão nos sistemas públicos de ensino, mas as formas que são utilizadas para sua permanência e validação, sejam por meio do estabelecimento de novas redes de relações ou da institucionalização das parcerias. Evidencia-se, portanto, no campo da educação pública, a oferta de programas educacionais em que os ideais dos parceiros prevalecem sobre quaisquer projetos que poderiam ser construídos coletivamente. Isso, sob nosso olhar, subtrai elementos fundamentais do processo de criação e formação humana na perspectiva da práxis, essa sim, necessária à superação do imobilismo que circunda o desenvolvimento da educação.

REFERÊNCIAS

- ABED, A. L. Z. **O desenvolvimento das habilidades socioemocionais como caminho para a aprendizagem e o sucesso escolar de alunos de educação básica**. São Paulo, 2014. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=15891-habilidades-socioemocionais-produto-1-pdf&category_slug=junho-2014-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 20 mai. 2017.
- ABED, A. L. Z. O desenvolvimento das habilidades socioemocionais como caminho para a aprendizagem e o sucesso escolar de alunos da educação básica. **Períodicos eletrônicos em Psicologia (PEPSI)**, São Paulo, v. 24, n. 25, 2016. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-69542016000100002>. Acesso em: 29 nov. 2017.
- ADRIÃO, T.; PERONI, V. **Análise das consequências da parceria firmadas entre municípios brasileiros e a Fundação Ayrton Senna para a oferta educacional**. Relatório de Pesquisa, 2011. Disponível em: <<http://www.ufrgs.br/faced/peroni/docs/INSTITUTO%20AYRTON%20SENNA%20RELATORIO.pdf>>. Acesso em: 23 ago. 2016.
- ADRIÃO, T. et al. **Sistemas de Ensino Privado na educação básica brasileira**. Consequências da mercantilização para o direito à educação. Relatório de Pesquisa, 2015. Disponível em: www.observatoriodaeducacao.org.br/imagens/pdf/sistemasprivados.pt.pdf. Acesso em: 17 jan. 2016.
- CHAPECÓ. Câmara Municipal de Vereadores. **Projeto de Lei Ordinária n. 106/2017 de 23/08/2017**, 2017. Dispõe sobre a instituição da Política Pública de Educação Integral no Sistema Municipal de Ensino de Chapecó. Disponível em: <<http://www.legislador.com.br/LegislatorWEB.ASP?WCI=P projetoTexto&ID=20&INEspecie=1&nrProjeto=106&aaProjeto=2017>>. Acesso em: 29 nov. 2017.
- COMERLATTO, L. P. **Implicações da parceria público-privada para gestão democrática na educação: um estudo baseado na parceria do IAS com a educação municipal de Joinville /SC**. 267f. 2013. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS, 2013.
- COUTINHO, C. N. O Estado brasileiro: gênese, crise, alternativas. In: LIMA, J. C. F.; NEVES, L. M. W. (Org.) **Fundamentos da educação escolar no Brasil contemporâneo**. Rio de Janeiro: Fiocruz/EPSJV, 2006. p. 173-200.
- COUTINHO, C. N. A democracia na batalha das ideias e nas lutas políticas do Brasil de hoje. In: FÁVERO, O.; SEMERARO, G. (Org.). **Democracia e construção do público no pensamento educacional brasileiro**. Petrópolis: Vozes, 2002. p. 11-40.
- DI PIETRO, M. S. Z. **Parcerias na administração pública: concessão, permissão, franquias, terceirização público-privada e outras formas**. 10. ed. São Paulo: Atlas, 2015.
- FERREIRA, V. S.; SILVA, S. C. V. da. Expansão dos sistemas de ensino privado nos sistemas educacionais públicos municipais de Santa Catarina. **Acta Scientiarum, Human and Social Sciences**, Maringá, v. 36, n. 2, p. 199-206, jul./dez. 2014.
- FEDERAÇÃO DAS INDÚSTRIAS DE SANTA CATARINA - FIESC. **Movimento A Indústria pela Educação – Relatório Anual, 2014**. Disponível em: <http://aindustriapelaeducacao.fiescnet.com.br/fmanager/sena/imagens/arquivos/arquivo23_1.pdf>. Acesso em: 10 jun. 2015.
- FONTES, V. A sociedade civil no Brasil contemporâneo: lutas sociais e luta teórica na década de 1980. In: LIMA, J. C. F.; NEVES, L. M. W. (Org.) **Fundamentos da educação escolar no Brasil contemporâneo**. Rio de Janeiro: Fiocruz/EPSJV, 2006. p. 201-240.
- INSTITUTO AYRTON SENNA – IAS. **Educação para o século XXI**. s/d. Disponível em www.institutoayrtonsenna.org.br>. Acesso em: 20 mai. 2017.
- INSTITUTO AYRTON SENNA – IAS. **Ata da Assembleia Geral Ordinária realizada em 03 de novembro de 2016**. 2016. Disponível em: <www.institutoayrtonsenna.org.br/arquivos/estatutosocial>. Acesso em: 19 mai. 2017.
- MARI, C. L. Algumas questões relativas à proposição sociedade do conhecimento. In: EVANGELISTA, O. (Org.). **O que revelam os slogans na política educacional**. Araraquara (SP): Junqueira e Marin, 2014. p. 83-100.
- MELO, A. de. Educação Básica e formação profissional na visão dos empresários brasileiros. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 30, n. 108, p. 893-914, out. 2009. Disponível

em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 20 nov. 2017.

MONTAÑO, Carlos. Apresentação. In: MONTAÑO, C. (Org.). **O canto da sereia**: crítica à ideologia e aos projetos do “Terceiro Setor”. São Paulo: Cortez, 2014. p. 19-48.

NEVES, L. W. A nova pedagogia da hegemonia no Brasil. Entrevista com Lúcia Neves, concedida a Eneida Oto Shiroma e Olinda Evangelista em 23 de junho de 2010 em Florianópolis, SC. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 29, n. 1, p. 229-242, jan./jun. 2011.

PERONI, V. M. V. Redefinições no papel do Estado e o público não estatal: implicações para a democratização de direitos materializados em políticas sociais. In: MACIEL, A. L. S.; BORDIN, E. B. (Org.). **A face privada na gestão das políticas públicas**. Porto Alegre: Fundação Irmão José Otão, 2014. p. 182- 209.

PERONI, V. M. V. **Implicações da relação público-privada para a democratização da educação**. Tese para promoção a professor titular da carreira do magistério superior. UFRGS, 180 f. Porto Alegre, 2015. Disponível em: <<https://plone.ufrgs.br/gprppe>>. Acesso em: 28 mar. 2017.

PERONI, V. M. V. Implicações da relação público-privada para a democratização da Educação. Conferência de Abertura. **Reunião Científica Regional da ANPED**, Curitiba (PR), 2016. Disponível em: <<http://www.anpedsul2016.ufpr.br/wp-content/uploads/2015/11/Confer%C3%Aancia-de-Abertura-Vera-Peroni.pdf>>. Acesso em: 13 dez. 2016.

SANTOS, D. et al. VII Reunião da ABAVE. **Minicurso 2**: A importância das competências não cognitivas para o desenvolvimento humano e o desafio de avaliá-las em políticas públicas. Sem data. Disponível em: <www.educacaoseculo21.org.br>. Acesso em: 20 mai. 2017.

SHIROMA, E.; EVANGELISTA, O. Apresentação. In: EVANGELISTA, O. (Org.). **O que revelam os slogans na política educacional**. Araraquara: Junqueira e Marin, 2014. p. 11-20.

SOARES, L. B. **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. 205f. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC, 2010.

SOUZA, L. M. de. **Parcerias entre a Administração Pública e o Terceiro Setor**: sistematização e regulação. 2010. 288 f. Tese (Doutorado em Direito) – Universidade de São Paulo, 2010.

SMOLKA, A, L. B. et al. O problema da avaliação das habilidades socioemocionais como política pública: explicitando controvérsias e argumentos. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 36, n. 130, p. 219-242, jan./mar. 2015.

VIZZOTTO, L. **A construção da relação público-privada na educação: um estudo em municípios catarinenses**. 347 f. 2018. Tese (Doutorado), UNISINOS. Disponível em: http://www.repositorio.jesuita.org.br/bitstream/handle/UNISINOS/7016/Liane%20Vizzotto_.pdf?sequence=1&isAllowed=y> Acesso em: 9 nov. 2018

WOOD, M. M. **Democracia contra capitalismo, a renovação do materialismo histórico**. São Paulo: Boitempo, 2011.

Reportagens escritas

Chapecó será município-piloto em projeto do Instituto Ayrton Senna (19.05.2015). Disponível em: www.chapeco.sc.gov.br/educacao/noticias/2872. Acesso em: 22 mai. 2017.

Pais aproveitam Dia da Família na Escola para reviver histórias. (08.04.2018) Disponível em: <http://www.sed.sc.gov.br/imprensa/noticias/28832-pais-aproveitam-dia-da-familia-na-escola-para-reviver-historias> Acesso em: 10 abr. 2018.

Projeto piloto em inovação na educação já atinge mais de 6 mil alunos no Oeste. Notícias On line (23.12.2017). Disponível em: <<https://www.nsctotal.com.br/colunistas/darci-debona/projeto-piloto-em-inovacao-na-educacao-ja-atinge-mais-de-6-mil-alunos-no>> Acesso em: 08 abr. 2018.

Chapecó compartilha boas experiências na educação (02.06.2017). Disponível em: <<https://www.chapeco.sc.gov.br/arquivos/2223>>. Acesso em: 30 jul. 2017.

Chapecó ampliará projeto que estimula habilidades socioemocionais (28.11.2017) Disponível em: <<http://fiesc.com.br/chapeco-ampliara-projeto-que-estimula-habilidades-socioemocionais>>. Acesso em: 01 dez. 2017.

FIESC e Fecomércio lançam cursos sobre educação integral para professores (26.09.2017) Disponível em: <http://www.santacatarinapelaeducacao.com.br/noticias/fiesc-e-fecomercio-lancam-cursos-sobre-educacao-integral-para-professores.html> Acesso em: 16 out. 2017.