



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO OESTE DO PARÁ
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA PÓS-GRADUAÇÃO E INOVAÇÃO TECNOLÓGICA
INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO**

VANUZA CAMPOS RIBEIRO

**A PARCERIA PÚBLICO-PRIVADA NA AMAZÔNIA: IMPACTOS NA
GESTÃO ESCOLAR DO ENSINO MÉDIO EM SANTARÉM-PARÁ**

**SANTARÉM-PARÁ
2017**

VANUZA CAMPOS RIBEIRO

**A PARCERIA PÚBLICO-PRIVADA NA AMAZÔNIA: IMPACTOS NA
GESTÃO ESCOLAR DO ENSINO MÉDIO EM SANTARÉM-PARÁ**

Dissertação apresentada como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação no Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação, do Instituto de Ciências da Educação da Universidade Federal do Oeste do Pará – UFOPA.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Tania Suely Azevedo Brasileiro

Linha de Pesquisa: História, Política e Gestão Educacional na Amazônia

**SANTARÉM-PARÁ
2017**

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)
Sistema Integrado de Bibliotecas – SIBI/UFOPA

R484p Ribeiro, Vanuza Campos

A parceria público-privada na Amazônia: impactos na gestão escolar do ensino médio em Santarém-Pará. / Vanuza Campos Ribeiro. – Santarém, Pará, 2017.

198fls.: il.

Inclui bibliografias.

Orientadora Tania Suely Azevedo Brasileiro

Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Oeste do Pará, Programa de Pós-Graduação em Educação, Mestrado Acadêmico em Educação.

1. Parceria público-privada. 2. Educação. 3. Gestão escolar. 4. Ensino médio. I. Brasileiro, Tania Suely Azevedo, *orient.* II. Título.

CDD: 23 ed. 371.2



Ata da Defesa Pública de Dissertação de Mestrado Acadêmico

Aos vinte dias do mês de dezembro de 2017, às 10h00 na sala H304 do Instituto de Ciências em Educação da Universidade Federal do Oeste do Pará, reuniram-se os membros da Banca Examinadora composta pelos(as) professores(as) Drs(as). **Profa. Dra. Tânia Suely Azevedo Brasileiro** (orientadora e presidente), **Prof. Dr. Antônio Carlos Maciel** (membro externo) e a **Profa. Dra. Maria de Fátima Sousa Lima** (membro externo), a fim de argüirem a mestrand **Vanuza Campos Ribeiro**, com a dissertação intitulada **"A PARCERIA PÚBLICO-PRIVADA NA AMAZÔNIA: IMPACTOS NA GESTÃO ESCOLAR DO ENSINO MÉDIO EM SANTARÉM-PARÁ."** Aberta a sessão pela presidente, coube a candidata, na forma regimental, expor o tema de sua dissertação, dentro do tempo regulamentar, em seguida a banca fez as arguições, a candidata respondeu e, após as deliberações na sessão secreta foi:

Aprovada, fazendo jus ao título de Mestre em Educação.

Reprovada

Recomendações da Banca:

O trabalho está bem fundamentado, apresentando dados significativos para a conjuntura do estado do Pará e de Santarém. A banca indica publicação.

Santarém, 20 de dezembro de 2017.



Profa. Dra. Tânia Suely Azevedo Brasileiro - Orientadora/ Presidente/UFOPA.



Prof. Dr. Antônio Carlos Maciel - Membro Externo/UNIR



Profa. Dra. Maria de Fátima Sousa Lima - Membro Externo/UFOPA

Ao meu querido esposo Barbosa, pelo apoio e compreensão durante esta longa e intensa jornada.

Às minhas filhas Poliana (*In memoriam*) e Vitória, inspirações da minha vida, por terem me ensinado a imensidão do amor.

Aos meus pais que me ensinaram a fazer o percurso da vida com esperança e persistência.

Às minhas irmãs, irmãos, cunhadas, cunhados e sobrinhos pela segurança e estímulo que representam em minha vida.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente à Deus, pai de infinito amor e misericórdia, que na sua missão terrena lutou pela justiça, respeito e igualdade entre os seres humanos.

À minha orientadora Professora Dr^a. Tania Suely Azevedo Brasileiro, pelo cuidado, olhar atento, pela forma peculiar de orientação que induz o aluno a pensar, propor, construir, reconstruir, promovendo autonomia intelectual. Agradeço imensamente pelo seu acolhimento e pela oportunidade de ser orientada por uma profissional de tão alta competência e sabedoria.

Aos professores do Mestrado Acadêmico em Educação da Universidade Federal do Oeste do Pará e aos professores convidados de outras universidades que, durante a realização das disciplinas e seminários, nos proporcionaram muitos espaços de aprendizagens, orientações e motivações.

À Professora Dr^a. Maria Lília Imbiriba Sousa Colares (PPGE/UFOPA) por suas contribuições ao aprimoramento do meu projeto de pesquisa e ao Professor Dr. Walter Lopes de Sousa (UFOPA) pela participação e contribuições na qualificação da dissertação.

Em nome das minhas irmãs de mestrado Aldilene Lima e Adriane Panduro quero estender meus agradecimentos a todos os colegas da Turma do Mestrado Acadêmico de 2016, por todos os momentos que compartilhamos nossas dúvidas, aprendizagens, alegrias e preocupações e nos energizamos para continuar a caminhada.

Ao Professor Dirceu Amoedo, que era meu diretor no início do mestrado quando tive muita dificuldade em conciliar estudo e trabalho. A sua humanidade, compreensão e respeito, características da sua forma de gestão, que foram determinantes para que eu persistisse na caminhada.

Ao Professor João Jucinaldo, atual diretor da 5^a Unidade Regional de Educação, agradeço também pela sua compreensão em todos os momentos que precisei em prol do meu mestrado e também pela liberação que essa instituição me concedeu para fazer a coleta documental da minha pesquisa.

As minhas lindas amigas: Bernadete Soares, Cassiane Perin e Edileusa Lobato que sempre tiveram paciência para ouvir meus sentimentos, minhas dificuldades, minhas superações e vitórias. Vocês me fortaleceram diariamente e são anjos na minha vida.

Em nome do Professor Alcindo Moisés, a quem admiro pela sua competência, ética, coragem e persistência, agradeço aos meus colegas de trabalho da Coordenação de Ensino da 5^a URE, com os quais tenho tido muitas experiências significativas e amadurecido meu

trabalho, agradeço a todos pela força, compreensão e solidariedade nos momentos de dificuldades.

Em nome das Professoras Gelcilei Ferreira, Andrea Guimarães e Marluce de Pinho quero estender minha gratidão a todos os Especialistas em Educação e diretores da Rede Estadual de Santarém, pelos nossos momentos de reuniões, encontros, formações que muito contribuíram para a construção do conhecimento que uso nas análises desta dissertação.

Creio que nunca precisou o professor progressista estar tão advertido quanto hoje em face da esperteza com que a ideologia dominante insinua a neutralidade da educação. Desse ponto de vista, que é reacionário, o espaço pedagógico, neutro por excelência, é aquele em que se *treinam* os alunos para práticas apolíticas, como se a maneira de estar no mundo fosse ou pudesse ser uma maneira neutra (FREIRE, 1996, p. 38).

RIBEIRO, Vanuza Campos. **A Parceria Público-Privada na Amazônia**: impactos na Gestão Escolar do Ensino Médio em Santarém-Pará. 198f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação). Universidade Federal do Oeste do Pará, Santarém, 2017.

RESUMO

As Parcerias Público-Privadas (PPPs) são contratos celebrados entre o poder público e o terceiro setor, com o objetivo de viabilizar a execução de competências e responsabilidades da administração pública para com a sociedade. Essa forma de efetivação das políticas públicas intensificou-se na Educação Brasileira desde 1990 devido a diversos condicionantes, dentre eles, as exigências da atual fase do Capitalismo Mundial, a reconfiguração do papel do Estado, a forma de administração pública baseada no gerencialismo e as alterações na legislação. O direito a educação pública, gratuita e de qualidade, garantido na Constituição de 1988, passa a ser alicerçado com as diretrizes advindas das empresas privadas. Diante dessa conjuntura, buscou-se verificar em que medida os programas e projetos de Parceria Público-Privada em Educação (PPPE), implantados a partir de 2012, estão impactando na gestão escolar das escolas públicas de Ensino Médio Regular da área urbana do Município de Santarém-PA. Com esta pesquisa busca-se refletir sobre como a gestão escolar está sendo impactada diante de duas realidades: de um lado, onde estão as políticas públicas educacionais embasadas em princípios neoliberais, materializados nos programas e projetos de PPP executados nas escolas e, de outro lado, onde encontra-se o apelo social por uma gestão democrática emancipatória da escola pública, construído e legalizado historicamente. A base teórica está fundamentada em Paro (2016), Adrião (2013; 2016), Peroni (2007; 2012), Neves (2005), Lück (2012; 2013; 2015), Lima (2005), Freire (2002), dentre outros. A pesquisa é bibliográfica e documental, e assume uma abordagem qualitativa na análise dos dados (BARDIN, 2011; MARCONDES; BRISOLA, 2014), tendo como *locus* do estudo documental as 26 escolas de Ensino Médio Regular, de Santarém-PA, jurisdicionadas pela 5ª Unidade Regional de Educação (5ª URE), da Secretaria de Educação do Estado do Pará (SEDUC-PA). Os estudos documentais indicam que os baixos resultados educacionais do Estado motivaram a elaboração do Pacto pela Educação do Pará, um movimento de PPP liderado pelo Governo do Estado e que tem o objetivo de reverter esses indicadores. Nesse contexto, no período de 2012 ao primeiro semestre de 2017, foram implantados cinco programas/projetos de PPPE, sendo que o Projeto Jovem de Futuro do Instituto Unibanco e o Projeto Gestão para Resultados na Educação da Falconi Consultores de Resultados foram objetos exclusivos deste estudo por serem direcionados à gestão escolar. As análises apontam que as propostas teórico-metodológicas desses projetos de gestão têm fundamentos na administração gerencial e influenciam a construção de um novo tipo de gestão escolar, que embora mostre uma face democrática, é inspirada nos princípios de mercado. Os processos formativos oferecidos aos gestores, com base na documentação analisada, indicam que estes princípios impactam nos conteúdos, objetivos, processos metodológicos e avaliativos da gestão escolar por destoarem dos princípios democráticos, como autonomia e participação, que levam a emancipação social e política. Perpetuando inclusive os baixos índices educacionais anunciados como motivação para a instalação do Pacto pela Educação no Estado.

Palavras-chave: Parceria Público-Privada. Educação. Gestão Escolar. Ensino Médio. Amazônia.

RIBEIRO, Vanuza Campos. **The Public-Private Partnership in the Amazon: impacts on the school management of the High School in Santarém-Pará.** 198f. Dissertation (Academic Master in Education). Federal University of West of Pará, Santarém, 2017.

ABSTRACT

The Public-Private Partnerships (PPPs) are contracts signed between the public and the third sector in order to enable the execution of competencies and responsibilities of public administration towards society. This form of effectiveness of public policies has intensified in Brazilian Education since 1990 due to several constraints, among them, the demands of the current phase of World Capitalism, the reconfiguration of the role of the State, the form of public administration based on managerialism and the changes legislation. The right to free and quality public education, guaranteed in the 1988 Constitution, is now supported by the directives of private companies. In view of this situation, it was sought to verify the programs and projects of Public-Private Partnership in Education (PPPE) implemented since 2012, are impacting on the school management of public secondary schools in the urban area of the Municipality of Santarém – Pará. With this research research seeks to reflect on how school management is being impacted by two realities: on the one hand, where public educational policies are based on neoliberal principles, materialized in PPP programs and projects implemented in schools and, on the other hand, where the social appeal for a democratic emancipatory management of the public school, built and legalized historically, is found. The theoretical basis is based on Paro (2016), Adrião (2013; 2016), Peroni (2007; 2012), Neves (2005), Lück (2012; 2013; 2015), Lima (2005), Freire (2002), others. The research is a bibliographical and documentary, and takes a qualitative approach in the data analysis (BARDIN, 2011; MARCONDES; BRISOLA, 2014), having as a locus of documentary study the 26 schools of Regular High School, of Santarém-PA, Regional Education Unit (5th ERU), of the State Secretariat of Education of the State of Pará (SEDUC-PA). The documentary studies indicate that the low educational results of the State motivated the elaboration of the Education Pact of Pará, a PPP movement led by the State Government and that aims to revert these indicators. In this context, five PPPE programs / projects were implemented in the period from 2012 to the first half of 2017, and the Unibanco Institute's Young Future Project and Project Management for Results in Education of Falconi Results Consultants were exclusive objects of this study be directed to school management. The analyzes show that the theoretical and methodological proposals of these management projects have foundations in managerial administration and influence the construction of a new type of school management, which although it shows a democratic face, is inspired by market principles. The formative processes offered to managers, based on the analyzed documentation, indicate that these principles impact on the contents, objectives, methodological processes and evaluation of school management because they are not based on democratic principles, such as autonomy and participation, that lead to social and political emancipation. Perpetuating even the low educational indexes announced as motivation for the installation of the Pact for Education in the State.

Keywords: Public-Private Partnership. Education. School management. High school. Amazon.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABONG	Associação Brasileira de Organizações Não Governamentais
ACG	Apoio ao Circuito de Gestão
AID	Associação Internacional de Desenvolvimento
ANDES	Associação Nacional de Docentes do Ensino Superior
ANFOPE	Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação
ANPAE	Associação Nacional de Política e Administração da Educação
ANPED	Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação
APAE	Associação dos Pais e Amigos dos Excepcionais
AVA	Ambiente Virtual de Aprendizagem
BM	Banco Mundial
BID	Banco Interamericano de Desenvolvimento
BIRD	Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento
CAF	Corporação Andina de Fomento
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEE	Conselho Estadual de Educação
CEEJA	Centro de Educação de Jovens e Adultos
CEPAL	Comissão Econômica para a América Latina e Caribe
CF	Constituição Federal
CIADE	Centro Internacional para Arbitragem de Disputas sobre Investimentos
CNTE	Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação
CONAE	Conferência Nacional de Educação
CR	Correção de Rotas
EBP	Estruturadora Brasileira de Projetos
EC	Emenda Constitucional
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EUA	Estados Unidos da América
FASFIL	Fundações e Associações Privadas sem fins lucrativos
FDG	Fundação de Desenvolvimento Gerencial
FENEN	Federação Nacional dos Estabelecimentos de Ensino
EMTI	Ensino Médio em Tempo Integral
FMI	Fundo Monetário Internacional
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação

FHC	Fernando Henrique Cardoso
FRM	Fundação Roberto Marinho
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
FUNDEF	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
GT	Grupo de Trabalho
IAS	Instituto Ayrton Senna
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
ID	Indicador de Desempenho
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IF	Indicador de Fluxo
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
INES	Programa do Sistema de Indicadores
IU	Instituto Unibanco
JF	Jovem de Futuro
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MARE	Ministério da Administração Federal e da Reforma do Estado
MEC	Ministério da Educação
MIGA	Agência Multilateral de Garantia de Investimentos
NTE	Núcleo Tecnológico Educacional
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
OECE	Organização para a Cooperação Econômica
OMC	Organização Mundial do Comércio
ONGs	Organizações não governamentais
ONU	Organização das Nações Unidas
OS	Organizações Sociais
OSC	Organizações da Sociedade Civil
OSCIP	Organizações da Sociedade Civil de Interesse Público
PDCA	<i>plan, do, check, act</i> / planejar, executar, checar e atuar/ajustar
PDDE	Programa Dinheiro Direto na Escola
PISA	Programa Internacional de Avaliação de Alunos
PJF	Projeto Jovem de Futuro
PNAIC	Programa Nacional de Alfabetização na Idade Certa

PNE	Plano Nacional de Educação
PEE	Plano Estadual de Educação
PNUD	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PPI	Programa de Parcerias de Investimentos
PPP	Parceria Público-Privada
PPPE	Parceria Público-Privada em Educação
PREAL	Programa de Promoção da Reforma Educativa da América Latina e Caribe
ProEMI/JF	Programa Ensino Médio Inovador/Jovem de Futuro
PSDB	Partido da Social Democracia Brasileira
RBE	Revista Brasileira de Educação
RBP	Reunião de Boas Práticas
RBPAE	Revista Brasileira de Política e Administração da Educação
SEDUC/PA	Secretaria de Estado de Educação do Pará
SFI	Sociedade Financeira Internacional
SGP	Sistema de Gestão de Projetos
SISPAE	Sistema Paraense de Avaliação Educacional
SITUA	Sistema Instituto Unibanco de Análise da Rede Estadual de Ensino Médio
TALIS	Pesquisa Internacional sobre Ensino e Aprendizagem
UEES	Unidade Especializada de Educação Especial
UMEI	Unidade Municipal de Educação Infantil
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
URE	Unidade Regional de Educação
VUNESP	Fundação para o Vestibular da Universidade Estadual Paulista

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - Localização do Município de Santarém no Estado do Pará	110
Fluxograma 1 - Participantes do Pacto pela Educação do Pará	122
Fluxograma 2 - Ciclo do PDCA - Gestão para Resultados na Educação	134
Fluxograma 3 - Circuito de Gestão da Gestão Escolar para Resultados de Aprendizagem	141
Quadro 1 - Legislação referente à parceria público-privada (1961 - 1998)	62
Quadro 2 - Legislação referente à parceria público-privada (1999 - 2016)	68
Quadro 3 - Publicações da RBE/Anped sobre parceria público-privada e gestão escolar (1995 – 2017)	74
Quadro 4 - Publicações do GT 05/Anped - Categoria Pôster – sobre parceria público-privada e gestão escolar (2000 - 2015)	75
Quadro 5 - Publicações do GT 05/Anped - Categoria Trabalhos – sobre parceria público-privada e gestão escolar - (2000 – 2005)	76
Quadro 6 - Publicações do GT 05/Anped - Categoria Trabalhos – sobre parceria público-privada e gestão escolar - (2006 – 2010)	77
Quadro 7 - Publicações do GT 05/Anped - Categoria Trabalhos – sobre parceria público-privada e gestão escolar - (2011 – 2015)	78
Quadro 8 - Documentos consultados sobre os programas/projetos de PPPE (2012-2017) ...	119
Quadro 9 - Escolas de Ensino Médio de Santarém e os programas/projetos implantados (2012-2017)	125
Quadro 10 - Síntese dos programas e projetos de PPP implantados nas escolas de Santarém (2012-2014)	128
Quadro 11 - Síntese dos projetos de PPP implantados nas escolas de Santarém (2015-2016)	129
Quadro 12 - Síntese do projeto de PPP implantado nas escolas de Santarém em 2017.....	130
Quadro 13 - Publicações sobre Rede de relações do PJF (2010 a 2016)	143
Quadro 14 - Publicações sobre o PJF e a intervenção do privado na educação pública (2010 a 2016)	144
Quadro 15 - Publicações sobre o PJF e seu Impacto no desempenho dos alunos (2010 a 2016)	145

Quadro 16 - Publicações sobre o impacto do PJF pelas vias do financeiro ou de incentivos (2010 a 2016)	146
Quadro 17 - Publicações sobre os efeitos das formações do PJF para supervisores, gestores e professores (2010 - 2016)	147
Quadro 18 - Escolas que implantaram o Projeto Jovem de Futuro em Santarém/PA (2012 - 2017)	149
Quadro 19 - Documentos analisados referentes ao PJF e ao Projeto Gestão para Resultados na Educação – PDCA (2011-2017)	150
Quadro 20 - Categorias e indicadores presentes na documentação analisada (2011 - 2017)	151
Quadro 21 - Publicações da RBE/Anped relacionadas à Parceria Público-Privada em Educação (1995 – 2017)	190
Quadro 22 - Publicações do GT 05/Anped - Categoria Pôster – sobre Parceria Público-Privada em Educação (2000 – 2015)	191
Quadro 23 - Publicações do GT 05/Anped - Categoria Trabalhos – sobre Parceria Público-Privada em Educação (2000 – 2015)	192
Quadro 24 - Publicações da CAPES sobre o Projeto Jovem de Futuro (2010 – 2016)	195

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Publicações da RBE/Anped sobre parceria público-privada em educação (1995-2017)	74
Tabela 2 - Publicações do GT 05/Anped - Categoria Pôster – sobre parceria público-privada em educação (2000 - 2015)	75
Tabela 3 - Publicações do GT 05/Anped - Categoria Trabalhos – sobre parceria público-privada em educação (2000 - 2015)	76
Tabela 4 - Categorização das publicações da Anped sobre parceria público-privada em educação (2000 – 2017)	81
Tabela 5 - Dados das UREs da Secretaria de Estado de Educação do Pará (2006)	111
Tabela 6 - Dados da 5ª Unidade Regional de Educação do Pará (2006)	112
Tabela 7 - Resultados do IDEB da Rede Pública do Estado do Pará (2005 – 2011)	120
Tabela 8 - IDEB - Ensino Médio Público do Pará em relação ao Brasil (2005 a 2011)	121
Tabela 9 - Resultado do IDEB da Rede Pública do Estado do Pará (2005 – 2015)	169
Tabela 10 - IDEB - Ensino Médio Público do Pará em relação ao Brasil (2005 a 2015)	169

SUMÁRIO

MEMORIAL: Um olhar atento sobre uma história – simples, de luta e persistência	19
1 INTRODUÇÃO	26
2 BASE TEÓRICA DO ESTUDO	32
2.1 O liberalismo, o Estado e os organismos internacionais	32
2.1.1 Liberalismo e o Estado liberal	32
2.1.1.1 O neoliberalismo e a terceira via	38
2.1.2 O Estado e a reconfiguração do estado brasileiro	40
2.1.3 A atuação dos organismos internacionais	43
2.2 A parceria público-privada	51
2.2.1 Origem e conceitos das parcerias público-privadas	51
2.2.2 Estrutura de sustentação das parcerias público-privadas em educação	54
2.2.3 Marco legal das parcerias público-privadas na educação	58
2.3 A materialização das PPPE à nível global e local	69
2.4 Um breve estado da arte sobre o objeto estudado	73
3 GESTÃO ESCOLAR NO ENSINO MÉDIO E PARCERIAS PÚBLICO-PRIVADAS.....	82
3.1 A descentralização do ensino	83
3.2 Gestão democrática: uma utopia!	88
3.3 Princípios democráticos da gestão escolar	93
3.4 O ensino médio e a lei 13.415/2017	96
3.4.1 O atual ensino médio na perspectiva da educação integral	102
4 METODOLOGIA DO ESTUDO	107
4.1 A questão norteadora e os objetivos do estudo	107
4.2 O <i>locus</i> , a população e o grupo amostral da pesquisa	108
4.3 O processo metodológico do estudo	113
4.4 Análise e interpretação dos dados	116
5 RESULTADOS DO ESTUDO	119
5.1 A Educação Pública no Pará	120
5.2 Projetos e programas de PPPE implantados nas escolas de ensino médio	124
5.2.1 Caracterização dos programas e projetos	126
5.2.2 Os projetos de PPPE para a gestão escolar.....	131

5.2.2.1 A Falconi Consultores de Resultados e o Projeto Gestão para Resultados na Educação-PDCA	131
5.2.2.2 O Instituto Unibanco e o Projeto Jovem de Futuro	138
5.3 Influências teórico-metodológicas do PDCA e PJF na gestão escolar pública	150
5.3.1 O valor à autonomia	152
5.3.2 O estímulo à participação da comunidade escolar	157
5.3.3 O espaço à emancipação	161
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	171
REFERÊNCIAS	179
APÊNDICES	187
APÊNDICE A - Modelo de Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)	188
APÊNDICE B - Quadro 21 - Estado da arte - publicações da RBE/Anped relacionadas à parceria público-privada na educação (1995 – 2017)	190
APÊNDICE C - Quadro 22 - Estado da arte - publicações do GT 05/Anped – Categoria Pôster – sobre parceria público-privada na educação (2000 – 2015)	191
APÊNDICE D - Quadro 23 - Estado da arte - publicações do GT 05/Anped – Categoria Trabalhos – sobre parceria público-privada na educação (2000 – 2015)	192
APÊNDICE E - Quadro 24 – Estado da arte – publicações da CAPES sobre o Projeto Jovem de Futuro (2010 – 2016)	195
ANEXOS	196
ANEXO A – Ofício a 5ª URE solicitando autorização para o estudo empírico	197
ANEXO B – Resposta ao ofício autorizando o estudo	199

MEMORIAL: um olhar atento sobre uma história – simples, de luta e persistência

Tudo começou em 24 de dezembro de 1974, eu sou a segunda de uma família de 07 irmãos, filha de uma mãe que trabalhava muito para suprir as necessidades da família e de um pai extremamente rigoroso na formação dos filhos, moradores de uma comunidade localizada próximo da Cidade de Santarém-PA. A infância foi de poucas brincadeiras, poucos amigos e de muitas responsabilidades de adulto, lembro-me do Bole-Bole, do Pula Corda, da Macaca, que eram minhas brincadeiras preferidas. Recordo com muitas saudades da Minha Vó, presença marcante na minha infância e dos vizinhos que já se foram para a outra vida ou aqueles que foram viver em outros lugares e nunca mais os vi.

Na primeira infância vivi num espaço amplo com muitas árvores, animais, céu estrelado. Não lembro da presença de livros, nem de músicas, nem de contação de histórias e nem de adultos lendo, mas lembro que usava o chão para desenhar e escrever, visualizava imagens nas nuvens e tive a cobrança e o acompanhamento rigoroso aos meus estudos na pessoa do meu pai e isto me tornou uma pessoa exigente comigo mesma.

Fui para a escola com sete anos e, no primeiro dia de aula, a professora disse para eu responder presente na hora da chamada, pois eu iria ganhar um presente e fiquei esperando isto por muito tempo. A inocência de uma criança! Enganada ao entrar na escola!

Nos primeiros anos frequentei as mesmas turmas que meu irmão mais velho frequentava e esta companhia me rendeu alguns castigos em casa, porque ele demonstrava não gostar de estudar, muitas vezes não chegava à escola porque ficava brincando no caminho, perdia seus pertences, comportamentos que eu deveria informar ao meu pai e como eu nunca e nada contava, quando era descoberto eu “respondia” por isso. O ano de sua reprovação trouxe leveza para mim, pois eu não tinha mais a obrigação de saber e repassar os pequenos detalhes de sua vida de estudante.

Os anos do Ensino Fundamental passaram de forma linear, os professores escreviam bastante no quadro e eu no caderno, fazia os questionários, estudava para as provas, sempre muito dedicada e com boas notas, nunca tive oportunidade de participar das festas juninas, dos jogos olímpicos e nem das aulas de Educação Física, atividades que eu acho de grande relevância para o desenvolvimento da pessoa. Mas eu adorava ir para a escola, minha única válvula de escape. Detestava as férias!

Estudei o Ensino Médio numa escola pública estadual renomada, tive bons professores, que me prepararam para ingressar na universidade, mas a dinâmica das aulas sempre foi a

mesma, o professor repassando o conteúdo no quadro, explicando e eu me preparando para as provas e para o Vestibular.

Reconheço o importante papel desenvolvido pelas três escolas públicas de Educação Básica onde estudei, no que se refere à valorização do conhecimento acumulado historicamente pela humanidade. Todavia, sinto falta daquilo que poderia ter desenvolvido minhas outras potencialidades, além do raciocínio lógico matemático. Relembro que adorava escrever poemas, passava horas admirando o Soneto da Fidelidade e me inspirando para construir os meus, os anos passaram e deixei adormecer essa habilidade, mas até hoje os versos me encantam.

Hoje percebo o poder que a Escola tem de modelar os alunos, de estimular ou destruir potencialidades. O que eu mais senti falta na Educação Básica foi um relacionamento dialógico entre alunos e professores, nunca me perguntaram como eu estava, quais minhas expectativas, o que eu aprendi, o que eu gostei, o que não gostei, quais minhas opiniões. Também não responsabilizo meus professores por isso, que talvez tiveram o mesmo tratamento. Mas sei que, como tantos, vou superando gradativamente as consequências de uma educação compartimentada.

Em 1994 fui aprovada no vestibular da única universidade pública da cidade de Santarém-PA, o Campus da Universidade Federal do Pará (UFPA), no curso de Pedagogia. Foram quase cinco anos de estudo, por causa das greves, e mais um de habilitação em Orientação Educacional. No transcorrer fiquei meio perdida, não entendia muita coisa, mas estudava, era esforçada e conseguia boas notas. Tinha colegas, na turma, com bastante experiência no Magistério que compreendiam bem o movimento da Educação Escolar e eu fui passando... Ainda participei como Voluntária da Pesquisa A Filosofia e a Difusão de seus conteúdos nos cursos de Magistério/2º Grau das escolas públicas e particulares em Santarém-PA, coordenada, no Campus, pela Professora Maria do Socorro Bergeron Lago.

Antes de finalizar o Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) comecei a trabalhar, em meados de 1998, como Coordenadora Escolar na Assessoria de Rios¹ da Secretaria Municipal de Educação e Desporto (SEMED) de Santarém-PA e muitos fatos foram novidades para mim. Durante o Curso Superior não estudei sobre a existência de turmas multisseriadas (turma com várias séries no mesmo espaço e com único professor), no entanto, fui acompanhar essa

¹ A Secretaria Municipal de Educação e Desporto de Santarém-PA, em 1998, é organizada estruturalmente em três Assessorias: Rios, Planalto e Urbana, de acordo com a constituição geográfica do Município onde estavam localizadas as escolas. A Assessoria de Rios administrava as escolas localizadas na Região de Rios, composta por cinco subregiões: Tapajós, Arapiuns, Arapixuna, Lago Grande e Várzea.

realidade e descobri que em quase todas as escolas da Região de Rios, cerca de 250 unidades, a multissérie era um fato. O que eu aprendi sobre educação escolar, nesse tempo, foi significativo para minha vida profissional. Fui compreender, na prática, o funcionamento de uma educação com pouca infraestrutura, poucos profissionais qualificados, com professores mal remunerados, enfim, uma Educação desrespeitosa destinada aos alunos moradores do campo, diante do que a legislação decretava.

Foi um período de trabalho árduo, contudo, prazeroso, passávamos² vários dias morando no barco e visitando as escolas, conversando com os alunos, professores, funcionários e comunitários. Realizávamos trabalhos nas Regiões do Lago Grande, Arapiuns, Arapixuna, Tapajós e Várzea, viajávamos tanto que ao acordar, muitas vezes eu não sabia onde estava. Foram muitas aventuras nas águas agitadas dos Rios Tapajós, Arapiuns e Amazonas, mas recheadas com a melodia do canto dos pássaros, com a beleza da floresta, o encanto das belíssimas praias e o aconchego dos moradores.

Em 2000, fui convidada a trabalhar como Técnica em Educação no Projeto Saúde e Alegria/Organização Não Governamental (ONG), que atuava nas comunidades da FLONA (Floresta Nacional do Tapajós), localizadas nos Municípios de Santarém, Aveiro e Belterra, realizando trabalhos com os moradores nativos, na área de Educação, Cultura, Saúde e Desenvolvimento Comunitário Sustentável. Foi uma experiência significativa porque participei de um trabalho diferenciado, com viés lúdico, tendo como principal instrumento o Circo Mocarongo que fazia o fechamento dos trabalhos, com a apresentação de espetáculos educativos criados e interpretados pelos artistas das comunidades em conjunto com os membros da organização.

Eu admirava o trabalho, realizado por um grupo muito especial, formado por pessoas cultas e simples que prezavam pela alegria da alma, pela leveza, pelo respeito ao ser humano e a natureza, por uma relação dialógica, de escuta atenta ao outro. A prática lúdica, sábia, motivadora e democrática do Coordenador, Paulo Roberto Sposito de Oliveira, o Palhaço Magnólio, falecido em dezembro de 2016, me ensinou que os funcionários podem ser livres, autônomos, responsáveis e produtivos, e a ação executada pode ser pensada e fundamentada em princípios que valorizem a vida.

Em 2002 cursei uma especialização em Psicologia da Educação com ênfase em Psicopedagogia, na Universidade Estadual do Pará (UEPA), tive como objeto de pesquisa o processo ensino-aprendizagem através da ludicidade. Essa formação contribuiu para

² O termo na 1ª pessoa do plural usado no decorrer deste Memorial significa que durante minha história profissional o trabalho foi em equipe, tornando difícil para mim assumir sozinha o trabalho desenvolvido e os resultados.

compreender melhor como acontece esse processo, as peculiaridades de cada indivíduo e/ou grupo e as diversificadas estratégias que podem atender as necessidades de aprendizagem de cada um, a exemplo do Gran Circo Mocarongo de Saúde e Alegria como uma estratégia metodológica de ensino e aprendizagem, de conteúdos transversais, utilizada nas comunidades. Essa forma de aprendizagem através da ludicidade, procuro mantê-la viva, cultivando a motivação, a alegria e o prazer de aprender nos meus momentos de estudo e de convívio social.

Em 2003, quando terminou meu contrato no Saúde e Alegria, retornei ao trabalho de Coordenação Pedagógica na Assessoria de Rios/SEMED/Santarém, com uma visão de que o Sistema Público sempre está aquém do desenvolvimento científico, tecnológico e cultural. Como exemplo, cito a seguinte situação: ausência de computadores no prédio da SEMED para os funcionários trabalharem, enquanto uma comunidade de difícil acesso, atendida pelo Saúde e Alegria, localizada à 10h de viagem de barco da cidade, estava conectada com o mundo.

Enquanto Coordenação Escolar na Assessoria de Rios realizávamos um trabalho de acompanhamento pedagógico e administrativo, através de visitas nas escolas, acompanhamento e formação continuada para gestores e pedagogos, atendimento as questões burocráticas do Sistema e outras demandas da área. Nesses anos de trabalho dedicados à Educação em comunidades do interior de Santarém, estive em contato com o trabalho desenvolvido pelo Instituto Ayrton Senna, que tinha parceria firmada com a Secretaria Municipal de Educação desde 1997, e nós participávamos do Programa Escola Campeã voltado para a gestão escolar.

Esse Programa objetivava melhorar a aprendizagem dos alunos e os indicadores de aprovação, evasão, atraso escolar, dentre outros, através de um trabalho de gestão gerencial, onde os técnicos do Instituto capacitavam os coordenadores escolares lotados na SEMED, os diretores de toda a rede municipal de ensino e pedagogos que faziam o acompanhamento pedagógico nas escolas. Os diretores e pedagogos faziam o acompanhamento aos professores e estes aos alunos. Era feito um trabalho de acompanhamento em toda a rede, envolvendo todos os profissionais da educação.

Especificamente na Região de Rios, devido as peculiaridades locais (como exemplo: a cultura; a longa distância para o centro urbano de Santarém e dentro da própria Região; as dificuldades de comunicação; de transporte; de formação continuada para os professores, gestores e pedagogos; além da realidade multisseriada) a realização do trabalho de acompanhamento, orientado pelo Instituto, ia além do monitoramento dos indicadores educacionais feitos mensalmente.

A equipe de coordenação da Assessoria de Rios – da qual eu fazia parte – desenvolvia um trabalho dialógico com diretores e pedagogos através de encontros de formação, realizados

no final ou início de cada mês (quando esses profissionais vinham ao centro urbano receber seus vencimentos), priorizando as temáticas que surgiam de suas realidades, mas também não ficando somente nelas, para que os profissionais tivessem condições de refletir sobre o contexto de suas comunidades e, conscientemente, desenvolver uma gestão em benefício dos sujeitos da escola e do desenvolvimento de seus espaços localizados no interior da Amazônia brasileira onde as políticas públicas dificilmente chegam.

A Assessoria de Rios não era mera executora das atividades que o Instituto direcionava, antes considerava a realidade local, ouvia as vozes de seus profissionais e também dos próprios comunitários e alunos nas reuniões, encontros, roda de diálogo, dentre outras atividades que eram realizadas em campo, dentro das próprias escolas. Esse procedimento metodológico que a Assessoria realizava reforçava o sentimento coletivo, que é bem característico desses locais, e tornava-se possível e relevante, considerando as peculiaridades já expostas.

Acompanhei esse trabalho até 2008, mas até o momento atual o Instituto Ayrton Senna continua na parceria e já desenvolveu vários projetos de gestão e de aprendizagem; quanto aos seus maiores objetivos, que era melhorar os indicadores educacionais têm alcançado seus propósitos. Os números de aprovação, distorção idade/ano e evasão escolar melhoraram significativamente, resultados que influenciam nas notas do IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica) municipal. Porém, não posso deixar de mencionar que apesar desses resultados, o desempenho dos alunos da rede municipal que migram para o 6º ano/fundamental da rede estadual de Santarém, geralmente, é considerado aquém do necessário para cursar aquele nível. Esse fato é bastante relatado pelos professores daquele nível de ensino da rede estadual.

Diante do trabalho exposto, percebo que deixei minha contribuição a Educação daquelas regiões, sendo uma das primeiras pedagogas com formação acadêmica a atuar naquele contexto, assim como aprendi muito, com a sabedoria e a prática daqueles profissionais, amenizando o vácuo na minha formação sobre Educação do Campo e a falta de uma experiência docente mais aprofundada.

Em meados de 2008, após prestar concurso público, tomei posse no Cargo de Especialista em Educação, lotada numa Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio de grande porte, com cerca de 2.500 alunos, jurisdicionada pela 5ª Unidade Regional de Educação (5ª URE) de Santarém, momento em que sai da Rede Municipal, pois não poderia assumir dois cargos técnicos. Foi minha primeira experiência de Coordenadora Pedagógica em Escola, acredito que contribuí com a instituição, dentro das possibilidades, considerando, naquele ano, uma certa indefinição do papel do pedagogo, quando ele exercia diversas atividades na escola,

que quase sempre não eram pedagógicas. Tive a oportunidade de trabalhar com uma direção escolar que solicitava, de seus Especialistas em Educação, trabalho com foco no pedagógico, acompanhando o processo ensino e aprendizagem de professores e alunos. Além do mais, o profissional pedagogo, nesse ano, passava a assumir funções antes exercidas por dois profissionais, o Orientador e o Supervisor Educacional.

Não fiquei muito tempo nessa escola e, no início de 2010, fui compor a equipe de técnicos lotados na Coordenação de Ensino da 5ª URE. No dia 13 de maio, do mesmo ano, sai de licença maternidade; fiquei 07 meses cuidando da Vitória, que é uma das inspirações da minha vida e com quem tenho aprendido muito. Ao retornar, fui estudando melhor a realidade da Educação Estadual e a primeira constatação foi que as UREs não tinham autonomia e a Secretaria Estadual de Educação do Pará (SEDUC)/Sede não imprimia qualidade na coordenação do Sistema Estadual, principalmente na parte pedagógica e de gestão da escola. Então, a Coordenação de Ensino local começou a desenvolver um trabalho de planejamento e acompanhamento pedagógico aos gestores e especialistas, através de encontros de formação continuada e visitas técnicas *in loco* para refletir sobre seus desafios, potencialidades e proposições de melhorias.

No mesmo ano, após ser aprovada no Concurso Público para professora do 1º ao 5º ano da Rede Municipal de Santarém-PA, tomei posse e trabalhei durante três anos com a 2ª etapa/EJA Fundamental. Foi uma experiência maravilhosa, com alunos jovens e adultos, onde tive a oportunidade de vivenciar a sala de aula, compartilhar conhecimentos docentes e experimentar várias estratégias de trabalho que primavam pelo aluno sujeito atuante.

Como professora constatei muitos fatos e alguns deles que mais me inquietaram foram: que o planejamento é fundamental para a qualidade da aula e que se investe muito tempo nesta parte do processo; que o professor tem muitas funções, que não está preparado para todas e que o tempo disponível não é suficiente para cumpri-las. Estou lembrando de um dos anos que tive cinco alunos matriculados na turma com deficiência intelectual, auditiva e visual, ou seja, senti o que os professores sempre me relataram sobre o aumento de suas responsabilidades e a falta de condições para executá-las. Essa experiência docente foi até o final de 2013, quando fui cedida para a Rede Estadual/5ª URE, no sentido de objetivar e potencializar o trabalho de Especialista em Educação que eu já exercia na Rede.

Durante esse tempo atuando como profissional, sempre estive estudando, fazendo formação em serviço, em grupo de estudo ou autoformação, para responder satisfatoriamente aos desafios da função. No entanto, a continuação da formação acadêmica sempre foi uma necessidade para contribuir na constituição de uma visão mais crítica e fundamentada da

realidade, além de que é um direito adquirido pelo profissional da educação. Deste modo, apesar dos inúmeros desafios que são postos àqueles profissionais que querem voltar para a universidade, lancei o desafio de fazer o Mestrado em Educação.

Sempre fui muito focada e determinada nos meus planos de vida e foi assim o preparo, em 2015, para fazer o Processo de Seleção para o Mestrado Acadêmico em Educação da Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA), que adiei até o momento, por não querer me deslocar para estudar em outras cidades. cursar esse Mestrado está sendo mais uma experiência significativa, especialmente pela experiência que tenho vivenciado com a pesquisa. Acredito que trará contribuições para minha vida profissional e pessoal e também para os espaços institucionais onde trabalho.

Ao finalizar este memorial, percebo que foi uma oportunidade de olhar atentamente sobre alguns aspectos da minha vida e fazer uma autorreflexão, vejo um caminhar simples, mas de muita persistência e luta contra as adversidades que muitas vezes pareciam intransponíveis. Uma história que manifesta esperança de uma educação melhor para as gerações vindouras. Acredito que, em boa parte, sou resultado dos contextos que fizeram parte da minha vida e tive poucas oportunidades de escolha, mas os cenários atuais podem recepcionar melhor seus atores e a responsabilidade de torná-los mais humanos é nossa. Continuo sonhando que a Escola Pública, enquanto *lócus* privilegiado da sociedade que produz e reproduz conhecimentos, apesar dos condicionantes internos e externos, pode oportunizar histórias bem mais significativas para as crianças e jovens que hoje ingressam nela.

1 INTRODUÇÃO

A parceria público-privada em educação (PPPE) é uma realidade global, presente na educação formal, em diversas partes do mundo, a exemplo dos Estados Unidos da América (EUA), Chile, Nova Zelândia, Inglaterra, Quênia, dentre outros países (MARTINS, 2015). No Brasil, está presente em inúmeras escolas dos sistemas públicos estaduais e municipais de ensino, mais intensamente a partir da década de 1990 (BRAGA, 2012b; MARTINS, 2015 e AZEVEDO, 2002).

Esse tipo de parceria entre o público e o privado³ surge em decorrência das transformações mundiais do final do século XX e início do século XXI, provocadas por uma crise estrutural (MÉSZÁROS, 2011) vivenciada pelo sistema capitalista onde as contradições ficaram mais acirradas e pela efetivação de suas estratégias de reestruturação e sustentação como modelo dominante, que são o neoliberalismo, a globalização, a reestruturação produtiva e a terceira via (PERONI, 2007). Momento em que o neoliberalismo passa a ser a doutrina socioeconômica que irá fundamentar o capitalismo e orientar sobre as formas de organização e gestão das sociedades.

Essa nova doutrina liberal defende o estado mínimo, que representa a redução da intervenção estatal nas áreas econômica e social, favorecendo o surgimento do liberalismo econômico, que segundo os teóricos que defendem os ideais liberais, é uma das possibilidades de desenvolvimento das nações. Surge, portanto, a necessidade da criação e efetivação de uma nova concepção de estado que esteja adequada aos interesses daquele momento do capital, iniciando o processo de reestruturação do papel do estado, quando passa a transferir suas atividades de mercado para a iniciativa privada e as atividades sociais para o terceiro setor⁴, representado pelas fundações, institutos, associações, cooperativas, organizações sociais, dentre outras organizações sem fins lucrativos, que passam a atuar nas diversas áreas sociais.

Nesse contexto de mudanças, a administração pública passa a ser substituída por uma administração gerencial, com princípios de mercado, próprios da iniciativa privada, visto que o neoliberalismo assume que esse tipo de gestão é mais eficiente e eficaz para os objetivos do momento vivenciado pelo capital.

³ De acordo com Peroni (2007) as relações entre o público e o privado são estabelecidas através do público não-estatal e do quase mercado. No público não-estatal a propriedade deixa de ser estatal e torna-se pública de direito privado, no quase-mercado a propriedade permanece estatal, mas a lógica de mercado orienta o setor público.

⁴ “O Terceiro Setor é caracterizado como o público não-estatal e pressupõe a existência do [...] Estado e Mercado” (PERONI, 2007, p. 9). É constituído por entidades, supostamente, sem fins lucrativos que recebem recursos públicos para a execução de serviços sociais.

Para que essas mutações aconteçam existe uma engenharia pensada e articulada mundialmente por uma cúpula constituída pelos países desenvolvidos da qual participam os organismos internacionais, como o Banco Mundial (BM) e a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), as grandes empresas multinacionais, as redes de governança do terceiro setor, dentre outros membros que avaliam, planejam e monitoram a execução dos planos que devem ser desenvolvidos nas sociedades. Ferreira (2004, p. 1229), ao referir-se sobre a globalização enquanto processo que facilita essas transformações mundiais, diz que “constitui-se como um poder oculto que agita o mundo, que determina as vidas humanas, dominando-as cada vez mais [...] assim como se fala de um mundo mais seguro e até de um possível “governo democrático mundial”.

A ideologia publicizada sobre essa dinâmica mundial é enganosa, dissemina que a globalização é um processo bom, que vai gerar uma “sociedade mundial pacífica e humana”, um “mundo mais seguro”. Enquanto, na verdade, todos os problemas sociais, todas as crises e catástrofes, na atualidade, estão relacionadas com a globalização (FERREIRA, 2004), pois, seus propósitos não apontam para a defesa e continuidade da vida com qualidade, especialmente a humana, ao contrário, buscam a garantia de interesses individualizados e gananciosos de pequenos grupos dominantes.

Nesse movimento global, as sociedades periféricas do capitalismo ficam mais dependentes dos grandes centros e são fortemente atingidas com transformações em todas as áreas, deixando os pobres cada vez mais pobres e os ricos cada vez mais abastados.

Deste modo, a área educacional é vista com bastante interesse para a consolidação dessas mudanças por causa da especificidade do seu trabalho, que trata da formação humana e, por isso, passa a ser uma das mais impactadas. A educação escolar pública passa a ser reconhecida como uma das áreas que pode contribuir para o desenvolvimento social e econômico das sociedades, a medida que forma profissionais conforme as necessidades do mercado e, neste sentido, ganha novos direcionamentos com o estabelecimento das parcerias público-privadas em educação.

A partir da reestruturação do papel do estado brasileiro surgem as parcerias público-privadas (PPP) que imprimem, na educação pública, orientações teórico-metodológicas advindas da lógica de mercado. Geralmente estão sendo concretizadas através da terceirização que equivale a transferência para o setor privado, principalmente dos serviços de apoio educacional (vigias, porteiros, serventes, merendeiras, dentre outros) e através da transferência da lógica de mercado para a administração educacional, na qual a escola continua pública, porém suas ações são orientadas por diretrizes empresariais. Essas parcerias modificam o papel

do estado para com a educação visando racionalizar os recursos públicos e reduzir o poder das instituições públicas, consideradas como improdutivas para os ideais neoliberais, por causa de sua forma de administração pública.

A gestão da educação passa a ser feita pela administração gerencial que anuncia buscar a qualidade da educação, valorizando os princípios democráticos, mas na prática preza pelo individualismo, pela competitividade, pela valorização dos resultados quantitativos, pelo alcance da meta projetada pelo IDEB, pela eficiência, equidade, meritocracia, dentre outras finalidades que são próprias de uma sociedade capitalista. O trabalho dos profissionais passa a ser controlado por avaliações externas e deve ser eficaz, enquanto a formação dos educandos baseia-se primordialmente no desenvolvimento de competências e habilidades que atendam às necessidades do mercado de trabalho. Os princípios democráticos propagados como fundamentos desse tipo de gestão não equivalem aos de uma gestão democrática pública e emancipatória que tem como finalidade maior o processo de humanização, que permite o desenvolvimento integral dos educandos.

Na certeza de que a presença do privado na educação pública vem provocando mudanças, a parceria público-privada em educação, no início do século XXI, tem sido uma temática bem discutida e pesquisada por vários autores, dentre eles, destacam-se: Adrião e Bezerra (2013); Arretche (1995); Braga (2012b); Brzezinski (2010); Cerqueira (2015); Costa (2006); Luz (2013); Martins (2015); Packer e Ghisleni (2014); Peroni (2007); Robertson e Verger (2012); Santana (1996); Santos (2011) e Souza e Caetano (2013).

Considerando o exposto, a parceria público-privada em educação é uma temática de relevância no sentido de que precisa ser estudada, divulgada e conhecida, pois coloca em risco direitos educacionais já garantidos constitucionalmente, embora pouco efetivados, como educação pública, gratuita e de qualidade para todos. Ela dissemina e infiltra princípios divergentes dos almejados historicamente pelos educadores críticos, tornando o ambiente escolar mais tenso, racional, excludente e injusto.

Como uma amostra da materialização dessa temática na educação, a pesquisadora se recorda que desde o início da sua vida profissional como educadora, nos anos de 1998, tem vivenciado a PPPE nos sistemas de ensino onde tem trabalhado. Retrata que o Instituto Ayrton Senna atua há vinte anos no Sistema Municipal de Educação de Santarém-PA e já implantou programas e projetos voltados para o ensino e para a gestão escolar neste município, inclusive existem pesquisas que tratam dessa parceria, tais como: Colares (2005), Sousa (2013) e Gomes (2014); no Sistema Estadual de Educação do Pará, especificamente no Município citado, onde a pesquisadora atua como Especialista em Educação, as PPPE estão presentes nas escolas há

aproximadamente cinco anos, com vários parceiros, dentre eles o Instituto Unibanco, Fundação Roberto Marinho e Falconi Consultores de Resultados, desenvolvendo ações voltadas para o ensino e a gestão.

Acredita-se que os princípios que direcionam as PPPEs de uma forma geral, na sua essência, são similares e têm trazido mudanças para esses sistemas de ensino e os demais que vivenciam essa realidade, transformando não só os processos metodológicos, avaliativos, relacionais e de planejamento, mas concepções como o tipo de aluno, de profissional, de educação e de sociedade que se quer formar e para quê.

Neste sentido, a pesquisa dessa temática é relevante para se compreender quais estão sendo os impactos no processo de democratização da escola pública que foi aflorado, na década de 1980, mediante as lutas travadas pelos profissionais e pela sociedade e institucionalizado na Constituição Federal de 1988 e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394 de 1996, muito embora esses ganhos tenham sido pouco efetivados através das políticas públicas educacionais, visto que esse avanço democrático entrou numa dinâmica de recuo a partir dos procedimentos decorrentes da reestruturação do estado e da nova fase do sistema capitalista expressada pelo neoliberalismo.

O interesse da pesquisadora em estudar a parceria público-privada em educação surgiu com a percepção dessas amplas transformações e seus reflexos na área educacional, ao iniciar o Mestrado Acadêmico em Educação na Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA), quando associou PPPE e gestão escolar⁵, haja vista que seu primeiro interesse era estudar a gestão democrática da escola pública.

Sua relevância também está na competência que o gestor tem de influenciar processos democráticos ou autocráticos, demandados das instâncias superiores da administração educacional ou que surjam na autonomia local da própria gestão, pois sua concepção pode influenciar significativamente os modos de vida dos sujeitos das unidades educacionais, especialmente os profissionais e os alunos, levando-os a domesticação ou a emancipação.

Levando em consideração o exposto, e ao buscar associar PPPE e gestão escolar, foi definida a questão central dessa pesquisa, que pretende saber em que medida a parceria público-privada está impactando na gestão escolar das escolas de Ensino Médio de Santarém-PA. Para tanto, esse estudo está organizado em seis seções, expostas a seguir.

⁵ A Gestão escolar, para ela, é uma temática relevante pois cuida de uma área importante para a sociedade, que é a educação; além disso, sempre respeitou e admirou quem exerce a função de gestor escolar, ao considerar a realidade atual das escolas, a des/valorização destinada a esses profissionais e o apoio/descaso que recebem do poder público para o desempenho da função.

A primeira seção é esta introdução, que busca apresentar a temática, demonstrar sua relevância e contextualizar a problemática objeto de estudo, anunciando as seções da dissertação.

A segunda seção - Base Teórica do Estudo – está subdividida em duas subseções, que são: O liberalismo, o estado e os organismos internacionais – faz uma reflexão sobre o liberalismo e sua capacidade de flexibilização mediante as peculiaridades históricas vivenciadas pelo capitalismo; o estado e sua reconfiguração na atual fase do capitalismo e a atuação dos organismos internacionais, como temáticas globais que influenciam diretamente na forma de organização e gestão das sociedades, e conseqüentemente, nas concepções ideológicas que fundamentam as políticas públicas nas diversas áreas; e A Parceria Público-Privada – faz um estudo do seu surgimento, no final do século XX, como uma das formas de minimizar o papel do estado, ao repassar a responsabilidade com as políticas públicas sociais para a gerência do terceiro setor, analisa o marco legal que dá legitimidade para sua efetivação e tenta compreender como acontece a relação entre o público e o privado.

A terceira seção – A Gestão Escolar no Ensino Médio e as Parcerias Público-Privadas – está organizada em quatro subseções, que são: A descentralização do ensino - faz uma análise do processo de descentralização com foco na gestão escolar, diferenciando-o da desconcentração, e como sendo um reflexo das mudanças na forma de administração pública; Gestão democrática: uma utopia! – reflete sobre a gestão democrática emancipatória, concepção defendida por esta dissertação, como uma conquistada da sociedade civil organizada, sua garantia na legislação federal e estadual (do Pará) e a ausência de plena materialização; Princípios democráticos da gestão escolar – discute sobre os princípios que fundamentam a gestão democrática, destacando a autonomia, a participação, a responsabilidade e a emancipação; O ensino médio e a lei 13.415/17 – faz uma discussão sobre o ensino médio considerado como a última etapa da educação básica, frequentado por jovens e adolescentes que são influenciados pelo tipo de gestão escolar presente, e discute também as principais mudanças trazidas por essa lei que reformulou o ensino médio, como exemplo o aumento da carga horária anual anunciando a educação em tempo integral; para finalizar, a seção discute o atual ensino médio na perspectiva da educação integral, destacando a concepção da politecnia como fundamento para o Ensino Médio em Tempo Integral que está sendo anunciado como uma política federal para o Ensino Médio.

A quarta seção - Metodologia do estudo - identifica a abordagem e o tipo de pesquisa; descreve a questão norteadora e os objetivos; o *locus*, a população e a amostra da pesquisa; o

processo metodológico especificando sua fundamentação e os procedimentos adotados e a forma de análise e interpretação dos dados.

Na quinta seção – Resultados do Estudo - estão expostos e analisados os dados produzidos durante o estudo através da pesquisa documental. Inicialmente são descritas informações sobre a organização político-pedagógica da educação pública do Estado do Pará; sobre os projetos e programas de PPPE implantados, no período de 2012 a 2017 (1º semestre), nas escolas; a caracterização de cada projeto e programa, dando destaque para os Projetos que estão voltados para a gestão escolar: “Gestão para resultados na Educação-PDCA” da Falconi Consultores de Resultados e “Jovem de Futuro (PJF)” do Instituto Unibanco. Posteriormente, são feitas análises sobre o impacto da parceria público-privada na gestão escolar, considerando indicadores levantados na documentação pesquisada, através de três categorias temáticas: autonomia, participação e emancipação.

Por fim, as Considerações Finais do estudo como sendo a sexta e última seção, onde busca-se anunciar as conclusões da pesquisa, fazer reflexões e recomendações no sentido de alertar sujeitos, escolas e sistemas de ensino que estão vivenciando a realidade das parcerias público-privadas, bem como aqueles que pretendem estudar e desenvolver pesquisas sobre a temática.

2 BASE TEÓRICA DO ESTUDO

2.1 O liberalismo, o Estado e os organismos internacionais

Esta subseção está organizada em três títulos, sendo que o 1º – O liberalismo e o Estado liberal – trata do liberalismo como “expressão ideológica” do capitalismo, defensor do Estado liberal que cuida dos interesses individuais e da propriedade privada e mostra sua capacidade de flexibilidade, dependendo do momento histórico. Adentra nas fases mais recentes do liberalismo, analisando o neoliberalismo e terceira via, suas semelhanças e diferenças quanto a percepção de estado, gestão, democracia, políticas sociais e sujeitos; o 2º – O Estado e a reconfiguração do estado brasileiro - indica as mudanças estruturais na configuração do Estado para se adequar as necessidades do sistema capitalista de produção mundial e o 3º - A atuação dos organismos internacionais - retrata que diante do mundo globalizado, as nações desenvolvidas se organizam e, de acordo com suas concepções e objetivos, criam diretrizes e estratégias para orientar como as nações subdesenvolvidas devem proceder diante do neoliberalismo para alcançar o desenvolvimento econômico e social e a sustentação da hegemonia capitalista.

2.1.1 O liberalismo e o Estado liberal

Capitalismo e liberalismo complementam-se, são termos próprios, mas na prática são interdependentes e influenciam-se mutuamente. O primeiro sendo um sistema econômico caracterizado por um modo de produção dominante, especialmente nos países ocidentais, onde predomina a propriedade privada e o fim maior é o lucro; o segundo sendo uma estrutura ideológica de sustentação do primeiro desde sua origem, por volta do século XVII, com o declínio do sistema feudal⁶.

Santana (1996) descreve que na literatura sobre o liberalismo existe uma descontinuidade no processo de sua afirmação, pois como ele está intimamente relacionado com o capitalismo e, desta forma, com as classes dominantes, os altos e baixos que o capitalismo historicamente tem vivenciado também refletem nele.

⁶ O Feudalismo foi um sistema econômico, político, social e cultural que predominou na Europa Ocidental durante a Idade Média; a sociedade era constituída por servos, senhores feudais/nobreza e igreja/clero e o trabalho era baseado nas relações entre servos e os senhores feudais. “O clero e a nobreza constituíam as classes governantes. Controlavam a terra e o poder que delas provinha. A Igreja prestava ajuda espiritual, enquanto a nobreza, proteção militar. Em troca exigiam pagamento das classes trabalhadoras, sob a forma de cultivo das terras” (HUBERMAN, 1981, p.17). A terra, onde era desenvolvida a agricultura de subsistência, era a fonte de riqueza.

Tomando por base a caracterização que alguns autores liberais e outros críticos fazem sobre o liberalismo foi possível que Santana (1996), no estudo que fez para sua tese doutoral, percebesse que há uma diversificação na forma como identificam o liberalismo.

Autores reconhecidos como liberais, tais como: Bobbio (1988; 1989), Merquior (1991) e Campos (1991) consideram o liberalismo como uma doutrina, o que poderia ser um conjunto de princípios que orientam um sistema político, econômico, filosófico ou religioso. Exemplificando, Merquior (1991) caracteriza ainda como ‘credo liberal’, ‘teoria liberal’ e ‘cosmovisão’.

Outros autores que apresentam uma perspectiva crítica, como: Ramalho (1976), Warde (1984), Horta (1987) e Saviani (1991) designam o liberalismo como ideologia. Especificamente Saviani (1991) refere-se a ele como a ‘ideologia por excelência da burguesia’ após ter percebido que são três os momentos essenciais de desenvolvimento ideológico da sociedade burguesa: o humanismo renascentista, a reforma protestante e o iluminismo.

No processo histórico de existência do sistema capitalista percebe-se que o liberalismo apareceu de forma diversificada, dependendo do contexto da época, do lugar, da formação de seus estudiosos e do movimento desse sistema e de seu modo de produção. Porém, essa diversificação e descontinuidade não mudou seu cerne, pois sempre esteve em busca do equilíbrio, permanência e sucesso do capitalismo.

Para Santana (1996) um ponto relevante na história de constituição do liberalismo, que não é considerado primário pelo pensamento liberal e nem merece destaque é o significado e o papel desempenhado pela classe trabalhadora. Enquanto classe subordinada, que tem a sua ideologia e se organiza para defendê-la, também impulsiona mudanças no liberalismo para que continuasse como ideologia dominante. A proporção que cria e efetiva suas estratégias contra-hegemônicas, obriga a evolução dos ideais liberais.

Devido a essa diversificação do liberalismo, Santana (1996) faz referência a alguns estudiosos como Merquior (1991), Laski (1973) e Ward (1984) para evidenciar um consenso existente na literatura de que é difícil defini-lo ou mesmo descrevê-lo em sentido geral. Em virtude disso, analisa três características para ter uma melhor compreensão do que seja o liberalismo: individualismo, propriedade e Estado Contratual. Porém, esclarece que essa separação é apenas didática, pois na prática influenciam-se mutuamente.

a) Individualismo – é a essência do liberalismo desde sua origem e, como tal, do capitalismo. Defende o consenso de que o indivíduo é livre para escolher conforme a ideologia da ordem natural que levará uns a fazerem boas escolhas e outros à escolhas não muito boas. O

indivíduo passa a ser responsável por suas decisões, encaminhando-se para ser trabalhador ou detentor dos meios de produção;

b) Propriedade – também é um dos pilares de sustentação do liberalismo. Este defende o pressuposto de que o indivíduo é proprietário da sua própria pessoa, da sua força de trabalho e daquilo que ele consegue através do trabalho. No entanto, as escolhas individuais, as relações de trabalho, a exploração da mão de obra, o uso do dinheiro e outros determinantes contribuíram para que alguns, dotados de “sorte”, tenham mais propriedade que outros, tornando-se natural o direito de propriedade;

c) Estado – no processo de legitimação do capitalismo como modo de produção e da burguesia como classe hegemônica, o estado surge como segurança para essa classe, enquanto instituição maior de controle e coesão social e política, responsável de resguardar o individualismo e a propriedade como direitos naturais. É o despontar do estado liberal, defensor do sistema capitalista e dos interesses individuais daqueles que conseguem ter mais propriedade e mais poder.

O Estado passa a fazer parte da história do capitalismo e não tem o mesmo significado que governo, por isso, ser importante ter uma compreensão maior sobre ele. No pensamento de Hofling (2001, p. 31), Estado é o

[...] conjunto de instituições permanentes – como órgãos legislativos, tribunais, exército e outros que não formam um bloco monolítico necessariamente – que possibilitam a ação do governo; e Governo, como um conjunto de programas e projetos que parte da sociedade (políticos, técnicos, organismos da sociedade civil e outros) propõe para a sociedade como um todo, configurando-se a orientação política de um determinado governo que assume e desempenha as funções do Estado por um determinado período.

Hofling (2001) também menciona duas concepções de estado: a marxista de Claus Offe (sociólogo alemão) e a neoliberal de Milton Friedman (economista da Escola de Chicago). Na concepção marxista o estado é o conjunto de instituições permanentes de uma sociedade que cuida das relações sociais, através de vários mecanismos materializados em programas, projetos e ações, sendo uma de suas maiores finalidades minimizar os efeitos das desigualdades sociais e, conseqüentemente, conseguir apoio para a manutenção da sociedade capitalista. Na concepção neoliberal (fase mais recente do liberalismo), o Estado é o defensor dos interesses individuais, como o direito à propriedade privada, o direito à vida, à liberdade, aos bens necessários para viver; o estado não deve fazer intervenções diretas na sociedade, cabe ao mercado equalizar as relações entre os indivíduos, através da livre iniciativa e da concorrência privada.

O liberalismo, ao defender um estado que cuida dos interesses individuais e da propriedade como direitos naturais, sustenta o capitalismo. Ambos, liberalismo e capitalismo mantêm uma estreita relação, sendo o primeiro expressão do segundo.

O direito natural era um preceito defendido por John Locke (1632-1704), que foi um filósofo inglês e ideólogo do liberalismo. Santana (1996, p. 75) analisa que

[...] a existência dos direitos naturais, propugnada por Locke servia para justificar a apropriação desigual da propriedade e, em consequência, a própria desigualdade social. Nada mais adequado aos interesses da burguesia nascente que se apropriou também desta forma de pensamento para justificar suas propriedades e demais empreendimentos.

Também conforme Santana (1996), quando Locke explicita que o indivíduo tem seus direitos naturais e o estado existe para salvaguardá-lo, não necessariamente ele está se referindo a todo ser humano, mas geralmente àqueles que tinham propriedade material, riquezas.

Há que se considerar no entanto que, quando Locke se refere ao povo, ou mesmo ao homem, tais conceitos, embora deixem transparecer uma certa universalidade, apresentam na verdade apenas um caráter sedutor, pois, não é a qualquer homem (indivíduo) ou povo que ele se refere, mas ao que possuía propriedade, conseguida [...] graças ao trabalho e a razão humana. Os que não possuíam propriedade [...] não tinham o que ser preservado pelo Estado (SANTANA, 1996, p. 76-77).

Quanto ao estado como parte importante do liberalismo, Santana (1996) faz uma análise dos limites de seu poder e funções no decorrer do desenvolvimento do capitalismo e percebe que ele sempre foi elástico, tendo mais ou menos poder, dependendo dos interesses dos indivíduos detentores de propriedades.

Observa que durante o mercantilismo (século XV ao final do século XVIII), com o surgimento e fortalecimento da burguesia e a promoção e desenvolvimento do comércio, o estado tinha amplos poderes e funções para assegurar a produção da riqueza dessa classe que se fortalecia; em seguida (século XIX) o estado entrou num processo de retração de suas intervenções, mas sempre se manteve em defesa do desenvolvimento político, social e econômico; do final do século XIX ao início do século XX o estado recupera seus poderes econômicos e políticos e possibilita a criação do Estado de Bem-estar-social (*Welfare State*).

O Estado de Bem-estar-social foi um fenômeno que direcionou o desenvolvimento das sociedades no período posterior a segunda guerra mundial. Arretche (1995, p. 1) o descreve como:

Fenômeno do século XX, a provisão de serviços sociais, cobrindo as mais variadas formas de risco da vida individual e coletiva, tornou-se um direito assegurado pelo Estado a camadas bastante expressivas da população dos países capitalistas

desenvolvidos. Ainda que alguns países - como a Alemanha, por exemplo - tenham dado origem a programas de seguro social já no final do século passado e que políticas de proteção a idosos, mulheres, incapacitados, etc. tenham se desenvolvido em vários países já no início deste século, é certo que o fenômeno do welfare state sofreu incontestável expansão e até mesmo institucionalização no período do pós-guerra. É a partir de então que se generaliza e ganha dimensões quase universais nesses países um conjunto articulado de programas de proteção social, assegurando o direito à aposentadoria, habitação, educação, saúde, etc.

Esse fenômeno capitalista de desenvolvimento era partidário do Keynesianismo - teoria econômica, orientada pelas ideias do economista inglês John Maynard Keynes (1883 – 1946). Essa teoria acreditava que a atuação do estado era capaz de gerar o desenvolvimento e amenizar as oscilações das economias capitalistas; defendia as ações políticas voltadas para o protecionismo econômico, ou melhor, os governos usavam mecanismos para proteger o mercado local da concorrência externa.

Registra-se que as circunstâncias em que o *Welfare State* surgiu e foi desenvolvido nos países da América do Norte e da Europa Ocidental foram diferenciadas das observadas no Brasil. Enquanto àqueles eram países industrializados e apresentavam uma economia desenvolvida, o Brasil era um país subdesenvolvido, iniciante no processo de industrialização e com uma história peculiar marcada pela colonização europeia.

Desta forma, o Brasil que estava num nível retardatário de desenvolvimento convivia com os setores industriais e os setores tradicionais, como o agrário-exportador. Essa realidade dificultou a mobilização dos trabalhadores em busca de políticas públicas e do próprio Estado que estava ocupado com outras preocupações, como as estratégias protecionistas de sua economia, disponibilidade de matéria-prima, investimentos em bens de capital e infraestrutura. Assim, a crise de superprodução que deu origem ao *Welfare State* naqueles países, não foi a mesma que causou seu surgimento no Brasil.

Na década de 1970 a economia volta a ter um crescimento e ao Estado cabe devolver ao capital o que foi gasto, nas décadas anteriores, com as políticas sociais. Assim, as ideias keynesianas foram contrapostas as ideias neoliberais que defendiam a atuação mínima do estado diante das questões sociais. Na década posterior, o estado novamente sofre um recuo de seus papéis, quando foi considerado o culpado pela crise econômica e política da época e advoga um estado mínimo para que o sistema capitalista possa continuar o seu desenvolvimento e manutenção.

Portanto, os papéis do estado liberal, conforme Santana (1996), sempre tiveram como característica esta flexibilidade, fato que resultava na intensidade de sua atuação, com mais ou

menos intervenção, para proteger os direitos individuais dos detentores da propriedade e do poder político e econômico da sociedade.

Feito essa caracterização geral, Santana (1996, p. 83) descreve o liberalismo como:

Expressão ideológica historicamente necessária do capitalismo. Tal expressão ideológica pode ser entendida aqui como um conjunto de ideias, que, de maneira ordenada e sistemática, justifica e racionaliza os interesses do capital, e assim, serve de fundamento e sustentação, ao mesmo tempo que contribui para impulsionar o próprio funcionamento, organização e manutenção do capitalismo enquanto modo de produção hegemônico nas sociedades ocidentais. Historicamente tal ideologia tem apresentado nuances, seguindo o ritmo e a ordem do próprio capitalismo, buscando assegurar a prevalência dos interesses da classe que controla e usufrui dos melhores benefícios de tal modo de produção.

A partir de 1980 intensifica-se o advento do Estado Mínimo, defendido pelo neoliberalismo e caracteriza-se pelo liberalismo econômico, desejando que as sociedades possam ter menos regulamentações e menos restrições governamentais na economia, deixando espaços abertos para a implementação de estratégias que possam garantir o desenvolvimento econômico.

Nesse contexto do liberalismo econômico, do alargamento das fronteiras econômicas, está o processo de globalização. Com o desenvolvimento científico e tecnológico, especialmente nas áreas de transporte e telecomunicação, ocorreu uma maior integração econômica, social, cultural e política entre as nações. Os meios que possibilitaram essa internacionalização vêm se desenvolvendo ao longo dos séculos e, nos tempos modernos, foram intensificados, principalmente por causa da maior liberdade econômica entre os países.

Lima e Martins (2005) tratam da “globalização intensificadora”, que seria uma forma de justificar a realidade mundial atual com suas condições e contradições, de forma que viabilize a manutenção das relações sociais vigentes. Esses autores dizem que

[...] mais importante do que seus desdobramentos na esfera econômica e financeira, a globalização estaria ligada aos efeitos gerados no plano cultural em decorrência da intensificação da comunicação global instantânea e do transporte de massa. Esse fenômeno seria o indutor das mudanças de hábitos, de costumes e dos estilos de vida de indivíduos e comunidades inteiras que, em sintonia com outras partes do mundo, passam a assumir valores e hábitos universalistas (LIMA; MARTINS, 2005, p. 49).

Lima e Martins (2005) analisam que essa forma de globalização intensificadora nega as contradições do capitalismo que sempre existiram, como a centralização da riqueza e aumento das desigualdades sociais e mais, publiciza a ideia de que todos têm acesso aos bens disponíveis na “aldeia global”, inclusive a informação em tempo real.

No processo de globalização as fronteiras entre os continentes e países praticamente desaparecem, há mudanças em todas as partes do mundo nas questões políticas, econômicas, sociais e culturais e, todos os seres humanos, de alguma forma, são impactados.

São muitos os que já reconhecem que vivem no mesmo planeta, como realidade social, econômica, política e cultural, O planeta Terra já não é mais apenas um ente astronômico, mas também histórico. O que parecia, ou era, uma abstração logo se impõe a muitos como realidade nova, pouco conhecida, com a qual há que se conviver. O planeta Terra torna-se o território da humanidade (IANNI, 2011, p. 22).

Os países passam a compartilhar das orientações e decisões mundiais, direcionadas por determinados centros de poder, o que indica um certo “governo mundial”; bem como as discussões e preocupações, como exemplo as questões ambientais que põe em risco a vida no Planeta, tornam-se inquietações de todos os que habitam esse território que é o Planeta Terra.

Ianni (2011, p. 35) assinala que a “globalização do mundo expressa um novo ciclo de expansão do capitalismo como modo de produção e processo civilizatório de alcance mundial”, onde as forças necessárias para a produção material, como o capital, a tecnologia, a força de trabalho, o mercado, o planejamento e outras estendem-se por todos os lugares, transpõem barreiras geográficas de forma extensiva e intensiva, com técnicas aprimoradas baseadas na microeletrônica e causam profundas transformações na vida social e cultural das sociedades, modificando as histórias e o modo de ser, pensar, agir e sentir de cada um.

Portanto, a globalização, que nesse momento histórico do capitalismo, vem favorecer o estado liberal na sua mais recente fase, acontece como um processo extensivo e intensivo e atinge, de certo modo, todos os seres humanos com as transformações em diversas áreas. Nesta conjuntura, observa-se o quanto se faz necessário a propagação da ideologia dominante e da criação do consenso.

2.1.1.1 O neoliberalismo e a terceira via

Na atualidade, século XXI, o Programa da Terceira Via sistematizado por Anthony Giddens, sociólogo britânico, em meados da década de 1990, tem a finalidade de apresentar uma nova agenda político-econômica para o mundo no sentido de ser uma alternativa para os efeitos negativos do neoliberalismo e das insuficiências da social-democracia europeia (LIMA; MARTINS, 2005).

A terceira via, mascarada de socialismo, também é chamada de “centro radical, centro-esquerda, nova esquerda, nova social-democracia, social-democracia modernizadora ou governança progressiva” (LIMA; MARTINS, 2005, p. 43), atribui valor a participação direta

das organizações da sociedade civil, a liberdade individual, a democracia dialógica, todavia, parte das questões centrais do neoliberalismo, no sentido de refiná-lo.

O estado tem o papel de educar para uma “nova pedagogia da hegemonia” (LIMA; MARTINS, 2005, p. 43) burguesa, utilizando os princípios que, aparentemente, mostram uma preocupação com a valorização do ser humano, como é o caso das políticas públicas compensatórias, a exemplo das diversas bolsas que seriam exclusivamente destinadas aos marginalizados sociais. A atuação do estado é feita nos limites do capitalismo, nos extremos graus de pobreza, objetivando impregnar uma nova ideologia de preocupação com as camadas sociais.

O que parece estar em jogo é a recusa dos direitos sociais, é a construção de uma coesão social, através da participação das entidades civis, para evitar os conflitos de classe; é uma valorização individual que culpabiliza a pessoa por ser incapaz de conseguir um emprego e viver excluída dos seus direitos; é uma democracia da participação como sinônimo de presença.

Este modelo se constitui, na verdade, como alternativa conservadora de busca da recuperação do ciclo produtivo do capital e da definição de uma nova cultura burguesa referenciada em novas bases. Nessa perspectiva, as ações estatais têm como elementos decisivos a definição de um marco regulatório mais flexível e uma estrutura menos burocrática (LIMA; MARTINS, 2005, p. 58).

Peroni (2007) estabelece algumas semelhanças e diferenças na forma que o neoliberalismo e a terceira via concebem o Estado, a gestão, a democracia, as políticas sociais e o sujeito:

a) Estado - o neoliberalismo defende o estado mínimo como sendo aquele que pouco deveria intervir na vida da sociedade, fazendo investimento público principalmente nas áreas de grande pobreza da população e privatizando os outros serviços mais lucrativos, na perspectiva de economizar os gastos públicos e maximizar o desenvolvimento econômico. A terceira via defende a reforma do estado, justificando que sua forma de administração é falha, propõe a administração gerencial através do estabelecimento de parcerias com o terceiro setor;

b) Gestão - tanto o neoliberalismo quanto a terceira via acreditam que o estado deve fortalecer a lógica do mercado capitalista priorizando o lucro, e a melhor forma é a gestão gerencial como parâmetro para a administração pública, ela é usada pelas empresas privadas para garantir a qualidade do trabalho através da valorização do fazer bem feito, otimização do tempo e dos recursos e geração de resultados;

c) Democracia - para o neoliberalismo a democracia é totalitária, bastante concentrada no estado que gastou demais recursos públicos com programas, projetos e ações para atender

as demandas dos eleitores e, por isso, segundo os neoliberais, o estado entrou numa crise econômica, sendo a democracia, prejudicial para os interesses do mercado. A terceira via defende que a democracia deve ser fortalecida com mais participação da sociedade civil que deve ajudar no enfrentamento dos problemas sociais, agindo com empreendedorismo, criatividade e firmeza. Peroni (2007), citando Anthony Giddens, diz que a “Democracia deve ser democratizada”;

d) Políticas Sociais - a teoria neoliberal defende a privatização das políticas sociais, portanto a privação de direitos já conquistados, como o direito à educação pública, gratuita e de qualidade. A terceira via diz que a execução deve ser feita pelo terceiro setor que é formado por diversas instituições como as organizações não governamentais (ONGs), estas comporiam a sociedade civil convocada a participar na resolução dos problemas e na execução das políticas sociais;

e) Sujeitos - tanto o neoliberalismo quanto a terceira via consideram que os sujeitos são livres para fazer suas escolhas perante os grupos que fazem parte, todos têm oportunidades iguais, mas somente os mais capazes conseguem sucesso. O individualismo continua sendo uma característica presente em detrimento do conceito de coletividade.

Percebe-se que a terceira via representa uma forma diferente de pensar a ordem mundial, materializada numa nova prática política e econômica das nações e de gestão das políticas públicas sociais, que prima pelo individualismo em detrimento dos interesses societários. Para tanto, o estado, mais uma vez, precisa remodelar o seu papel, não intervindo muito como no *Welfare State*, nem pouco como no neoliberalismo, mas, mesmo que repasse as responsabilidades da efetivação das políticas públicas para o terceiro setor, necessariamente precisa continuar fazendo seu papel de regulação das sociedades. Essa mutação do neoliberalismo para a terceira via, significa transformações na expressão ideológica do capitalismo, nos modos de vida das sociedades e das pessoas.

2.1.2 O Estado e a reconfiguração do estado brasileiro

Desde as últimas décadas do século XX, o sistema capitalista vem sofrendo dificuldades no seu modo de gestão e organização produtiva; pesquisadores como Peroni (2007) e Adrião e Bezerra (2013) acreditam na tese de que o capitalismo vive uma crise estrutural e suas estratégias de superação são: “o neoliberalismo, a reestruturação produtiva, a globalização e a terceira via” (PERONI, 2007, p.1).

Mészáros, numa conferência proferida em 2011 na Universidade Federal da Bahia⁷, qualificou essa crise como estrutural considerando quatro aspectos que a definem: universal entendendo que vai além de produtiva e financeira; global no sentido de que vários países estão envolvidos; apresenta um tempo extenso - iniciado nas últimas décadas do século XX - e contínuo, além de que apresenta um desdobramento gradual comparando com pontos altos e baixos mais vistosos e comoventes que já aconteceram no desenvolvimento do sistema capitalista.

O neoliberalismo e a terceira via sustentam que a crise está no estado que gastou mais do que deveria com as políticas sociais e causou a crise fiscal. O Estado é o culpado, foi incapaz de administrar, de forma eficiente, seus recursos e de responder positivamente às demandas sociais. Esta justificativa levou o governo brasileiro a iniciar o processo de reconstrução do papel do estado, por intermédio do Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado.

O Plano orientou que a forma de administração pública burocrática que direcionava o país deveria ser substituída pela administração pública gerencial. Constituía como os princípios orientadores da administração pública burocrática a “profissionalização, a ideia de carreira, a hierarquia funcional, a impessoalidade, o formalismo, em síntese, o poder racional-legal” (BRASIL, MARE, 1995, p.15); isto tudo tornava os processos administrativos rígidos, extremamente formais e duradouros, prejudicando, segundo a teoria neoliberal, o desenvolvimento. Esse Plano defendia que, se por um lado, o controle dos abusos, da corrupção e do nepotismo era um ponto positivo na administração, por outro, a “ineficiência, a auto-referência, a incapacidade de voltar-se para o serviço aos cidadãos vistos como clientes” (BRASIL, MARE, 1995, p.15) era um ponto negativo.

Enquanto o modelo de administração burocrática surgiu na segunda metade do século XIX, no estado liberal, o modelo gerencial surgiu na segunda metade do século XX,

[...] como uma resposta, de um lado, para a expansão das funções econômicas e sociais do Estado, e, de outro, ao desenvolvimento tecnológico e à globalização da economia mundial, uma vez que ambos deixaram à mostra os problemas associados à adoção do modelo anterior (BRASIL, MARE, 1995, p. 15-16).

Através do Plano Diretor, a administração pública passa a adotar a eficiência, a qualidade na oferta dos serviços públicos e o desenvolvimento de princípios gerenciais nas organizações estatais.

⁷ Disponível em: <https://www.cartamaior.com.br>.

Três estratégias da administração pública gerencial são indicadas nesse documento, quais sejam: o gestor público carece definir com precisão os objetivos que a instituição deve alcançar; autonomia no papel do administrador para que possa alcançar o que foi proposto e controle rígido sobre os resultados. Adicionalmente o Plano aponta a competição entre as unidades do estado como um mecanismo para melhorar a oferta dos serviços (BRASIL, MARE, 1995, p. 16).

Conforme a compreensão de que o culpado pela crise é o estado e não o sistema capitalista, o papel do estado brasileiro foi reconfigurado. Reduziu

[...] seu 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, na medida em que envolvem investimento em capital humano [...]. Como promotor desses serviços o Estado continuará a subsidiá-los, buscando, ao mesmo tempo, o controle social direto e a participação da sociedade (BRASIL, MARE, 1995, p. 13).

De executor de políticas sociais passou a ser o promotor e regulador, repassando seu papel para a sociedade, representada, quase sempre, pelas organizações do terceiro setor, sem fins lucrativos, como as fundações, institutos, associações, cooperativas, organizações sociais (OS), organizações da sociedade civil de interesse público (Oscip) e outras.

Reformar o Estado significa transferir para o setor privado as atividades que podem ser controladas pelo mercado. Daí a generalização dos processos de privatização de empresas estatais. Neste plano, entretanto, salientaremos um outro processo tão importante... a descentralização para o setor público não-estatal da execução de serviços que não envolvem o exercício do poder do Estado, mas devem ser subsidiados pelo Estado, como é o caso dos serviços de educação, saúde, cultura e pesquisa científica (BRASIL, MARE, 1995, p. 12-13).

A partir dessas mudanças, as atividades de mercado foram transferidas para o setor privado ocorrendo a privatização de diversas instituições públicas e os serviços sociais foram repassados para a sociedade civil, através do terceiro setor.

Peroni (2007) entende que assim como o capitalismo usou suas estratégias e ideologias no período posterior a segunda guerra mundial, para restaurar o desenvolvimento econômico e social dos países que foram devastados pela guerra, também neste momento, final do século XX e início do século XXI, usa suas estratégias de superação fundamentadas numa ideologia capaz de formar a consciência social dos países marginalizados do capitalismo, a exemplo, as orientações sobre a necessidade de redefinição do papel do estado e o processo de descentralização das políticas públicas foram assimiladas e efetivadas por outros países, além do Brasil.

Os agentes do capitalismo, nesse momento, dispõem de uma ideologia capaz de justificar a implantação das estratégias que anunciam resolver os grandes problemas mundiais. Peroni (2007) acrescenta a necessidade de construir uma ambiência cultural com as novas ideias que são propagadas:

Da mesma forma que o fordismo dependia de um sistema geral de regulamentação por parte do Estado, chegando a ser visto menos como um mero sistema de produção em massa do que como um modo de vida total, também este momento histórico, com suas especificidades no âmbito do modo de produção, necessita de uma ideologia para que tais particularidades sejam aceitas e incorporadas (PERONI, 2007, p. 02).

Os organismos internacionais, os países capitalistas desenvolvidos, os estados e governos locais, com o suporte das mídias globais e das avançadas tecnologias, fazem o papel de propagação e de convencimento dessa ideologia, no caso analisado, das novas configurações do papel do estado e da administração pública gerencial, criando novas subjetividades, uma nova consciência coletiva, inclusive entre os intelectuais.

2.1.3 A atuação dos organismos internacionais

Os organismos internacionais são instituições criadas por países desenvolvidos que atuam mundialmente sobre diversas nações em desenvolvimento ou subdesenvolvidas. Utilizam-se de diversas estratégias, fundamentadas em princípios teórico-metodológicos específicos, com o objetivo de fortalecer e manter um pensamento consensual global sobre o funcionamento da economia, do mercado e das diversas áreas sociais nacionais.

Seus mecanismos de atuação podem ser sintetizados na aplicação de investimentos em pesquisas; elaboração de diagnósticos sobre diversas áreas das realidades locais; produção de comparativos entre os países, detectando as problemáticas; orientações sobre a forma de atuação dos estados e governos; firmação de acordos, tratados, protocolos e outras formas de estabelecimento de parcerias; proposições corretivas para alavancar o desenvolvimento das nações, geralmente já experimentadas em outros lugares do mundo; financiamento de políticas sociais, dentre outros.

Essas estratégias fazem parte da reestruturação do capitalismo mundial e vislumbram o equilíbrio do capital. Elas influenciam em diversas áreas, a exemplo da educação que passa a ser avaliada, diagnosticada nos seus diversos problemas, recebe financiamento de bancos internacionais e passa por reformas educacionais, sendo que essas devem estar em consonância com os objetivos maior do capital.

Neste sentido, para um maior esclarecimento conceitual e entendimento da dinâmica de atuação dos organismos internacionais e de outros itens abordados nesta pesquisa, serão feitas algumas considerações gerais sobre o que seja, políticas públicas, políticas de estado e políticas de governo.

Muito embora cada país tenha seu estado com características peculiares devido a história de sua construção, mas ele está sujeito às influências do Estado capitalista mediante suas estratégias de dominação que são globais. Hofling (2001, p.32) diz ser “impossível pensar Estado fora de um projeto político e de uma teoria social para a sociedade como um todo”. Desta forma, o direcionamento político de cada estado, que é orientado pelo estado liberal, determina o tipo e fins das políticas sociais executadas por cada governo.

Políticas sociais se referem

[...] a ações que determinam o padrão de proteção social implementado pelo Estado, voltadas, em princípio, para a redistribuição dos benefícios sociais visando a diminuição das desigualdades estruturais produzidas pelo desenvolvimento socioeconômico. As políticas sociais têm suas raízes nos movimentos populares do século XIX, voltadas aos conflitos surgidos entre capital e trabalho, no desenvolvimento das primeiras revoluções industriais (HOFLING, 2001, p. 31).

As políticas públicas, por sua vez, são de responsabilidade do estado, mas não são reduzidas às políticas estatais, pois existem outros órgãos e agentes da sociedade (como o terceiro setor e o voluntariado) envolvidos nos processos de planejamento, implantação, implementação e manutenção das mesmas. São intervenções feitas através de determinadas ações com o suposto fim de resolver ou amenizar problemas sociais que foram diagnosticados, logo são direcionadas para a sociedade, para atender as demandas de determinados grupos de cidadãos, dependendo a que problemática estejam relacionadas.

Na prática, é comum perceber que as políticas públicas não resolvem os problemas sociais como foi idealizado pelas reivindicações dos trabalhadores e, muitas vezes, nem amenizam devido serem desproporcionais as necessidades da população, ou mesmo nem chegam nos seus destinos, sendo redimensionadas para objetivos particulares. O tempo dispensado entre o diagnóstico da problemática e a efetivação da política é outro dilema que reduz os resultados esperados. De certo que seu propósito de resolução ou amenização da problemática social não é alcançada.

Oliveira (2011, p. 329) menciona que existe diferença entre política de estado e política de governo.

Políticas de governo são aquelas que o Executivo decide num processo elementar de formulação e implementação de determinadas medidas e programas, visando responder às demandas da agenda política interna, ainda que envolvam escolhas complexas. Já as Políticas de Estado são aquelas que envolvem mais de uma agência do Estado, passando em geral pelo Parlamento ou por instâncias diversas de discussão, resultando em mudanças de outras normas ou disposições preexistentes, com incidência em setores mais amplos da sociedade.

De qualquer forma, considerando o processo de globalização, as políticas públicas sociais, de estado ou de governo carregam consigo uma concepção ideológica global dominante, que apesar de estarem direcionadas para a sociedade e para a redução das desigualdades sociais, o fim pode não ser o bem comum, mas a construção de condições favoráveis para o mercado e para a economia.

Na atual conjuntura, o trato dispensado às políticas públicas pelos governos ou pelos estados não considera somente o contexto local, mas também o global visto que este influencia de forma significativa naquele. Não é possível falar de um fenômeno sem considerá-lo como resultado de determinantes históricos, políticos, econômicos e culturais do espaço e tempo. Colares (2011, p. 189), ao analisar a relação local-global no atual momento histórico da humanidade, diz não vê

[...] como a educação (notadamente a educação escolar) possa ser compreendida isolada dos fins e objetivos a que se destina. Ambos são aspectos que extrapolam a localidade geográfica em que ela é realizada. Portanto, o local não pode prescindir do regional, do nacional, e até mesmo do internacional.

Nesse contexto da conexão entre local e global atuam os organismos internacionais, que têm como objetivo maior o desenvolvimento econômico e social das nações visando manter vivo, eficiente e eficaz o sistema capitalista de produção mundial. Dentre os inúmeros organismos existentes, far-se-á uma breve explanação sobre três: Banco Mundial (BM), Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) e Cooperação Econômica para a América Latina e Caribe (CEPAL), considerando o que são, suas ideias centrais e quais suas relações com o Brasil.

O Grupo Banco Mundial é uma agência especializada, considerada a maior fonte global de assistência para o desenvolvimento, proporcionando uma média de 60 bilhões anuais em empréstimos e doações aos 187 países membros. O Banco Internacional para a Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD) atua como uma cooperativa de países, disponibiliza recursos financeiros, pessoal treinado e conhecimentos para apoiar as nações em desenvolvimento

visando atingir um crescimento duradouro, sustentável e equitativo. A sua finalidade maior é a redução da pobreza e das desigualdades⁸.

O BM é parceiro do Brasil há mais de 60 anos, e já apoiou o governo brasileiro, estados e municípios em mais de 430 financiamentos, doações e garantias, que somam quase US\$ 50 bilhões. Anualmente, são realizados em média US\$ 3 bilhões em novos financiamentos, em áreas como gestão pública, infraestrutura, desenvolvimento urbano, educação, saúde e meio ambiente⁹.

A OCDE é uma instituição de cooperação internacional, possui 34 países-membros, sendo a maioria considerados países desenvolvidos. Sua sede está localizada no Château de la Muette em Paris, França.

Atua junto aos governos nacionais e gestores, influenciando decisões políticas, econômicas, jurídicas por meio de acordos, convenções, protocolos, programas, relatórios estatísticos e indicadores a serem alcançados pelos países membros, em especial no âmbito da educação básica pública (SILVA; PEREIRA, 2016, p. 139).

O Brasil tem relações com a OCDE como país associado de sete órgãos e dois projetos; como participante de onze comitês e grupos de trabalho e como membro de duas organizações criadas por esta instituição supranacional. Dos seus inúmeros instrumentos de trabalho (acordos formais, padrões e modelos, recomendações ou orientações) criados para atuar em diversas partes do Planeta o Brasil é signatário de quatorze (SILVA; PEREIRA, 2016).

A CEPAL é uma das cinco comissões regionais da ONU (Organização das Nações Unidas). É composta por todos os países da América Latina e do Caribe, junto com algumas nações da América do Norte, Europa e Ásia, que mantêm vínculos históricos, econômicos e culturais com a Região. No total, os estados-membros da Comissão são 44 e 12 membros associados. Sua missão é fazer estudo e a promoção de políticas para o desenvolvimento de sua região, especialmente estimulando a cooperação entre os seus países e o resto do mundo, funcionando como um centro de excelência de altos estudos. Os países requerem um organismo com a capacidade de compilar informação, analisá-la e fazer recomendações.

No marco da proposta geral da CEPAL, conhecida como “A Hora da Igualdade: Brechas por fechar, caminhos por abrir”, lançada no período de adesões da CEPAL, realizada em Brasília em 2010, foram consideradas questões tais como o papel da política social; o tratamento dos aspectos ambientais e demográficos e a estratégia educativa; a necessidade do

⁸ Disponível em: <https://nacoesunidas.org/agencia/bancomundial/>. Acesso em: 30/11/2017.

⁹ Disponível em: <https://nacoesunidas.org/agencia/cepal/>. Acesso em: 10/03/2017.

progresso técnico para inserir-se de maneira competitiva no âmbito global, consolidar a estabilidade das economias da região e dinamizar seu processo de expansão. Atua desde 1948 na Região e sua sede está localizada em Santiago do Chile. No Brasil, sua presença data de 1952, mas sua representação formal foi em 1960, um de seus escritórios funciona em Brasília¹⁰.

Essas três organizações internacionais, assim como as demais existentes e não mencionadas neste estudo, apesar de possuírem ações específicas, convergem para um mesmo fim que é garantir o pleno funcionamento econômico, social e político dos países, em nível mundial, através de financiamentos, acordos, protocolos, e recomendações políticas para que o sistema capitalista de produção mundial se mantenha e com estabilidade.

O BM, por exemplo, atua de forma diversificada,

[...] com financiamento de projetos e programas, diálogo com governos nacionais e subnacionais e assistência técnica ao setor público, pesquisa econômica, liderança sobre outros organismos multilaterais e coordenação de iniciativas internacionais [...]. A amplitude com que o faz também é significativa, abrangendo desde educação, saúde, habitação, energia, agropecuária, política econômica, transporte, infraestrutura, desenvolvimento urbano e rural, indústria, comércio, meio ambiente e administração pública, até a reconstrução nacional em países pós-conflito e a assistência internacional ao desenvolvimento (PEREIRA, 2014, p. 78).

Perante esta gestão mundial, os países, especialmente os subdesenvolvidos, são “convidados” a participar desta dinâmica e submeterem-se às proposições das organizações internacionais que funcionam de acordo com os princípios neoliberais. Sobre esta submissão, da qual também o Brasil faz parte, Oliveira (2004, p. 2) aborda que não acontece na imaterialidade,

Denota, principalmente, a cumplicidade [...] para com a ordem imposta pelo capital. Por outro lado, acreditamos que este acatamento existe em virtude da cumplicidade das classes dominantes locais ao projeto hegemônico estabelecido ao nível internacional. Neste sentido, esta subordinação expressa o fortalecimento do Estado como instrumento efetivo ao serviço dos interesses destas classes.

Uma das ideias comuns defendidas por esse poder supranacional é a valorização da educação básica formal como condição para o desenvolvimento econômico e social dos países. Ressalta-se que esses organismos preconizam uma educação de qualidade que corresponde àquela orientada por princípios gerenciais, que valoriza essencialmente a capacidade cognitiva, capaz de preparar a juventude para atuar com eficiência no mercado, considerando seu desdobramento diante das rápidas transformações no mundo do trabalho.

¹⁰ Disponível em: <https://nacoesunidas.org/agencia/cepal>. Acesso em: 09/03/2017.

Oliveira (2004), ao analisar as influências da CEPAL, do BM e do empresariado industrial na educação brasileira, percebeu que estas organizações destacam a fragilidade do sistema educacional como o primeiro responsável pelo nível de pobreza e desigualdade na América Latina. O fato é que os sistemas educacionais não estão formando sujeitos com o perfil que o mercado exige, os alunos saem da educação básica sem preparo para adquirirem novas aprendizagens que é uma condição necessária no contexto das rápidas transformações da ciência, da tecnologia e da comunicação.

Kuenzer (2003) reporta-se a este novo perfil explicando que o modo de produção mudou da base rígida (baseada na eletromecânica) para a base flexível (baseada na microeletrônica), se antes a exigência era que o trabalhador tivesse um conhecimento prático para resolver os problemas, hoje ele necessita mais de conhecimento científico, visto que a tecnologia é mais apurada, lida com instrumentos pequenos e complexos. Essas mudanças requerem um profissional flexível que tenha desenvolvido suas competências cognitivas superiores: seja capaz de aprender coisas novas, adaptar-se rapidamente a novas exigências, analisar, sintetizar, responder rapidamente, interpretar, trabalhar em grupo, comunicar-se com precisão e clareza, enfim, seja capaz de aprender permanentemente.

Ainda Oliveira (2004) relata que a CEPAL, o BM e os empresários nacionais, a partir da década de 1990, ao perceberem que a educação não estava em sintonia com o mercado de trabalho começaram a financiar, propor e cobrar uma educação de qualidade, capaz de formar capital humano. O documento “*Educación y conocimiento: eje de la transformación productiva con equidad*”, produzido no ano de 1992, pela CEPAL, traz uma proposta educacional que articula educação-conhecimento-desenvolvimento, entendendo que ao percorrer esse caminho, a América Latina e o Caribe podem assegurar o progresso técnico, garantindo reestruturação da economia, acompanhada de equidade social.

Tal como o BM e a CEPAL, a OCDE entende que o investimento na educação básica é a estratégia que pode trazer o desenvolvimento econômico e social das nações. Pontua que a sociedade que investe em capital humano, através de um ensino de qualidade, pode disputar a liderança mundial do desenvolvimento científico e tecnológico. Esta crença está sendo disseminada mundialmente e está levando os países a adotarem as prescrições da sociedade do conhecimento.

Esse movimento pelo desenvolvimento científico e tecnológico tem favorecido o surgimento das teorias da sociedade do conhecimento e/ou economia do conhecimento que assumem como base o seguinte fundamento:

[...] o capital humano tornou-se chave para o desenvolvimento econômico e social de um país. Nesta ótica, esse capital humano, se mede pela quantidade de educação recebida pelo indivíduo e verificadas nas habilidades e competências profissionais necessárias ao longo da vida.

Mas, na realidade concreta, o que ideologicamente é tratado como capital humano, ou seja, o conjunto de habilidades e competências de um indivíduo, na verdade, significa a força de trabalho que gera dinheiro valorizado para o capitalista (SILVA; PEREIRA, 2016, p. 142).

Essas teorias ganham materialidade nas políticas públicas, no caso educacional, nos planos, programas, projetos, legislações, dentre outras, implantadas nos sistemas públicos de ensino. As organizações internacionais não só disseminam a sociedade do conhecimento aos países, mas exigem de seus governos, gestores públicos, diretores escolares, professores e pesquisadores a efetividade de suas proposições nas políticas públicas e os impactos nas realidades.

A ideologia da sociedade do conhecimento tem materialidade e ganha convencimento como expressão da verdade única em que, o pensamento dominante torna-se hegemônico iludindo os dominados e fazendo crer que as políticas emanadas dos primeiros favorecem os segundos (SILVA; PEREIRA, 2016, p. 144).

Percebe-se que a atuação das organizações internacionais referentes a educação formal, não data dos anos de 1990, quando intensificaram suas ações; já nos anos de 1970 a OCDE criou o Departamento de Educação e o Comitê de Política Educacional com a finalidade de “propor indicadores, elaborar proposições e instrumentos capazes de auxiliar os governos nas escolhas de estratégias de desenvolvimento e decisões políticas” (SILVA; PEREIRA, 2016, p. 140).

Essa estrutura organizacional da OCDE garantiu que, atualmente, ela tenha um banco internacional de dados sobre a situação da educação nos locais onde atua, isto dá segurança e credibilidade para que essa instituição tenha forte influência sobre as decisões políticas em torno dos rendimentos e resultados a serem planejados e alcançados pelos sistemas educacionais públicos dos estados membros vinculados à ela.

Uma das formas que a OCDE elaborou para a produção de dados educacionais foi a criação do Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA). O PISA é uma avaliação, aplicada a cada três anos, que verifica a performance dos alunos, de 15 anos de idade, nas áreas de Ciências, Matemática, Leitura e Escrita para aferir a qualidade do Ensino de cada país e fazer o comparativo internacional.

Os resultados do PISA causam grandes impactos na educação dos países participantes, tanto dos que alcançam os primeiros lugares no *ranking*, pois são estimulados a permanecerem

e/ou melhorarem suas posições, quanto os últimos colocados que passam a investir em programas ou reformas com vistas a melhorarem a educação.

O Pisa é uma avaliação externa à instituição escolar, de larga escala, de cunho objetivo e quantitativa que atende aos propósitos da OCDE. Diversos países também fazem suas avaliações nacionais com caráter similar, a exemplo do Brasil que executa a Prova Brasil e de vários estados brasileiros que executam suas avaliações estaduais.

Ressalta-se que uma avaliação quantitativa nessas dimensões tem suas limitações no que se refere aos interesses e as necessidades dos atores do sistema educacional de cada país. Esta dissertação defende que a avaliação deve ser um processo mais amplo no sentido de avaliar todos os aspectos envolvidos na educação escolar, não só de uma forma quantitativa, mas essencialmente qualitativa e processual.

Seria ingênuo pensar que a avaliação é apenas um processo técnico. Ela é também uma questão política. Avaliar pode constituir um exercício autoritário do poder de julgar ou, ao contrário, pode constituir um processo e um projeto em que avaliador e avaliando buscam e sofrem uma mudança qualitativa. É nesta segunda prática da avaliação que podemos encontrar o que uns chamam de avaliação emancipadora e que, na falta de melhor expressão, eu chamaria de concepção dialética da avaliação (DEMO, 2008, p. 10).

O PISA, bem como as avaliações em larga escala realizadas no Brasil, as avaliações institucionais, de programas e projetos e de aprendizagem apresentam caráter técnico e político. O primeiro refere-se a forma como é realizada e o segundo refere-se aos conteúdos e finalidades. Logo, considerando a avaliação também como um processo político, ela pode estar a serviço do capital ou pode servir para constatar uma realidade, analisá-la, propor alternativas visando a emancipação política e social dos sujeitos envolvidos.

O Brasil participa do PISA desde o ano 2000, quando aconteceu a primeira edição. Também faz parte de outros programas educacionais da OCDE, dentre os principais estão: Programa do Sistema de Indicadores (INES) que recolhe dados e informações educacionais dos países e Pesquisa Internacional sobre Ensino e Aprendizagem (TALIS) que busca identificar o perfil dos professores e do trabalho docente (SILVA; PEREIRA, 2016).

Fica evidente que essas organizações usam de diversas estratégias para atuar em nível mundial, usam o poder de capital, de convencimento e um “suposto” poder intelectual para atuar sobre as nações exercendo uma espécie de gestão global, fundamentada teoricamente nos princípios do neoliberalismo.

Deste modo, as nações, especialmente as subdesenvolvidas e em desenvolvimento, estão a mercê dos determinantes dessas organizações globais. Governos, políticos, intelectuais,

sociedade civil, quase todos os cidadãos passam por um processo de sensibilização e consentimento social, realizado presencialmente ou através dos meios de comunicação de massa locais e globais, com a finalidade de atingir uma consensualidade favorável de que as ideias, programas e outras práticas são verdades absolutas em detrimento de ações localizadas que foram construídas coletivamente em prol da sociedade.

Muitos países em desenvolvimento, nos anos de 1990, concretizaram esses direcionamentos macros, especialmente na política, na economia, na educação e na cultura, ficando mais dependentes dos países centrais, não só economicamente, mas também culturalmente, importando inclusive o capital intelectual. No Brasil, as políticas públicas começaram a ser orientadas pelo BM, FMI, CEPAL, OCDE, Organização das Nações Unidas para Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) dentre outros organismos; seus objetivos eram estruturar o país economicamente para garantir a produção do capital, partindo da educação escolar, pois, visualizavam “a educação, como instrumento de crescimento econômico e de redução da pobreza, capaz de concretizar as reformas estruturais para a expansão do capital” (LARA; MORONEZE, 2009, p. 8).

A partir desses impositivos supranacionais, houve a reconfiguração no papel do Estado Brasileiro, o processo de descentralização das políticas públicas e redução das competências do Estado, ao repassar responsabilidades para as empresas privadas ou para o terceiro setor, através das parcerias público-privadas, o que se passa a discutir na próxima subseção.

2.2 A Parceria Público-Privada

Esta segunda subseção está organizada em três títulos: no 1º aborda a origem e conceitos das parcerias público-privadas; no 2º trata da forma como as organizações parceiras do poder público se estruturam para dialogar, trocar experiências, definir diretrizes, princípios, estratégias e fortalecer seu setor; no 3º título faz uma imersão na legislação das parcerias público-privada e mostra como aconteceu o fluxo de sua legalidade no Brasil. Sendo que no 2º e 3º títulos já adentram na área educacional expondo como acontece a inserção dessas parcerias na educação.

2.2.1 Origem e conceitos das parcerias público-privadas

Robertson e Verger (2012) dizem que as parcerias público-privadas foram um corretivo para a presença demasiada do Estado (Keinesianismo), por um lado, e a ausência dele, por outro

(privatização). Ao agir como uma ponte entre cada setor, as parcerias atuavam como um canal, permitindo o aproveitamento de valores de cada parceiro, a serem capitalizados no futuro.

O Keinesianismo, como já mencionado anteriormente, utilizou estratégias para equilibrar o mercado capitalista mundial, nas quais o estado executava as políticas sociais no intuito de aumentar o poder de consumo da população, visto que a crise de 1929 foi uma crise de superprodução, daí a presença maior do estado para salvaguardar o capitalismo.

Quando o Keinesianismo, gradativamente, foi deixando de corresponder as necessidades do capital, visto que houve um crescimento na economia, o neoliberalismo anunciou que o estado deveria ser reestruturado. A finalidade implícita nesse movimento de reestruturação era criar uma nova concepção de estado para que esse pudesse devolver à iniciativa privada o que teria gasto com as políticas sociais.

Dessa forma, o Estado passa a ser reestruturado, assumindo uma concepção que defende a privatização das empresas estatais. Nesse entorno as atividades de mercado foram repassadas para a iniciativa privada e os serviços sociais para o terceiro setor, quando surgem as parcerias público-privada.

No Brasil, a privatização corresponde ao processo de venda de bens estatais ou de repasse do controle acionário de empresas de economia mista para investidores e corporações nacionais ou multinacionais privadas, que está ocorrendo ao longo de várias administrações do país, mais intensamente a partir dos anos de 1990. Cita-se, para exemplificar, os seguintes processos: USIMINAS-siderúrgica mineira; Companhia Siderúrgica Nacional; Companhia Siderúrgica Paulista; Companhia Vale do Rio Doce-empresa de minério de ferro e pelotas; Telebrás-monopólio estatal de telecomunicações; Eletropaulo-empresa estatal de distribuição de energia elétrica; Banco do Estado do Ceará; Banco do Estado do Maranhão; concessão de rodovias federais, dentre outros.

No entendimento de Robertson e Verger (2012) esse cenário de privatizações, que teve apoio das principais agências internacionais, como o BM e o FMI, que defendia as ideias do livre mercado e da concorrência como base para o desenvolvimento, teve consequências devastadoras para a sociedade como um todo, como a crescente polarização social e os níveis de desigualdade, passando a ser questionado no início de 1990, “tanto por suas consequências deletérias para o desenvolvimento econômico e social, quanto por ser resultado da crescente oposição” (ROBERTSON; VERGER, 2012, p.1139).

Neste contexto surgem as parcerias público-privadas. Robertson e Verger (2012, p. 1139), citando Newman (2001), dizem que as parcerias surgiram “como um promissor

mecanismo para minimizar os danos causados por formas anteriores de privatização, ainda que sem abandoná-las.”

Costa (2006, p. 1) anuncia que as PPPs surgiram na Inglaterra, no início da década de 1990.

Com um Programa Governamental de Incentivo ao Investimento Privado no Setor Público – Private Finance Initiative (PFI). A partir de então, os demais países do Reino Unido e, em seqüência, Canadá, Portugal, Chile, Itália, Alemanha, África do Sul, dentre outros e com sucesso, implementaram semelhantes programas.

Já Packer e Ghisleni (2014, p. 2) definem PPP da seguinte forma:

Em sentido amplo, [...] é toda negociação ou acordo celebrado entre a Administração Pública e um particular com o objetivo de viabilizar o exercício das competências e cumprimento das obrigações da Administração Pública perante a sociedade, promovendo o desenvolvimento socioeconômico do país e o bem estar do povo, como por exemplo as concessões comuns de serviços e obras públicas, os convênios e os consórcios públicos.

Em sentido mais específico, pode-se compreender a PPP como o “contrato administrativo de concessão, na modalidade patrocinada ou administrativa, instituída na Lei nº. 11.079 de 30 de dezembro de 2004” (PACKER; GHISLENI, 2014, p.2).

Packer e Ghisleni (2014) fazem uma breve analogia sobre a efetividade das PPPs no Brasil e nos EUA e observam que os conceitos usados nos dois países, apesar de terem contextos diferentes, são bastante semelhantes, recorrem ao *The National Council for Public-Private Partnerships* e mencionam que PPP nos EUA significa:

Um acordo contratual entre uma agência pública (federal, estatal ou local) e uma entidade do setor privado. Através deste acordo, as competências e os ativos de cada setor (público e privado) são compartilhados em entregar um serviço ou instalação para o uso do público em geral. Além da partilha de recursos, cada parte divide os riscos e a potencial recompensa da prestação do serviço (PACKER; GHISLENI, 2014, p. 10).

Ainda Packer e Ghisleni (2014) acrescentam que o documento da *National Conference of State Legislatures*, intitulado *Public-Private Partnerships for Transportation – A Toolkit for Legislators*, interpreta parceria público-privada como:

Um acordo contratual formado entre parceiros públicos e privados, o que inclui o financiamento do setor privado, e permite a participação do setor privado mais do que aquilo que é tradicional. Os acordos envolvem a contratação, por uma agência do governo, de uma empresa privada para renovar, construir, operar, manter ou gerenciar uma instalação ou sistema. O setor público detém a propriedade da instalação; no entanto, à parte privada podem ser concedidos direitos de decisão adicionais para

determinar a forma como o projeto ou tarefa será concluída (PACKER; GHISLENI, 2014, p. 10).

A semelhança acontece entre os conceitos, pois a efetividade é diferente devido aos contextos específicos de cada país, como por exemplo, existe registro que em 1652 a empresa privada *Water Works Company* já fornecia água potável para os cidadãos dos Estados Unidos, enquanto que no Brasil as experiências são mais recentes (PACKER; GHISLENI, 2014). Também essa similaridade está relacionada ao fato das PPPs serem uma estratégia do mundo globalizado, portanto, seu objetivo geral é comum em todas as nações que as adotam.

Robertson e Verger (2012, p. 1139) destacam ainda que “as parcerias permitiram enquadramentos múltiplos e a realização de múltiplos interesses e múltiplos objetivos”. A própria terminologia “parcerias” já indica a necessidade de relacionamentos interpessoais e interorganizacionais para atender aos objetivos comuns propostos. Ademais, a administração das políticas públicas, nas diversas áreas, neste final e início de século, pode ser feita através de uma rede de governança que envolve tanto o setor privado, quanto o poder público e o terceiro setor, como será visto no próximo item, especificamente sobre as parcerias público-privadas em educação (PPPE).

2.2.2 Estrutura de sustentação das parcerias público-privadas em educação

Ainda que as PPPE tenham efervescido, com esta terminologia, somente a partir das últimas décadas do século XX suas raízes surgem junto com o Sistema Capitalista, e seus fundamentos estão nos princípios orientadores do neoliberalismo, embora não necessariamente com as mesmas características dos séculos passados; mas sua essência é a mesma de outras estratégias políticas que já foram efetivadas para garantir a sustentação do capitalismo.

Segundo Santana (1996), Adam Smith¹¹, já no século XVIII, defendia a privatização, inclusive a privatização do ensino, muito embora não tenha usado este termo que só veio a surgir nos anos de 1960-1970. “Smith deixava transparecer que as leis que regem o mercado na esfera da economia, deveriam, segundo ele, estar presentes também na esfera da educação para que, assim, ela pudesse obter o sucesso desejado” (SANTANA, 1996, p. 99).

Santana (1996), ao comentar as ideias de Smith sobre ensino, diz que ele se inspirou na experiência das sociedades grega e romana para defender o seu tipo ideal de ensino: uma atividade privada, sem inspeção, sem supervisão ou financiamento do estado e eficiente.

¹¹ Nasceu em 1723 e faleceu em 1790, foi filósofo, economista e um importante teórico do liberalismo econômico.

Acrescenta que Smith acreditava na competição como uma forma de melhorar a qualidade do trabalho do professor e, conseqüentemente, do ensino, inclusive já defendia a premiação. “O encorajar colocado por Smith se referia ao estímulo através da concessão de prêmios aos alunos que porventura sobressaíssem na compreensão daquilo que lhe fosse ensinado” (SANTANA, 1996, p. 113).

Smith (1983), segundo o estudo feito por Santana (1996), tinha consciência que os mais ricos seriam beneficiados com a educação privatizada, porém entendia que o estado deveria “facilitar, encorajar e impor” (SANTANA, 1996, 111) educação para todos, pagando pelo menos o mínimo para que o filho do trabalhador recebesse a formação básica que seria “ler, escrever, calcular e os rudimentos da geometria e da mecânica” (SANTANA, 1996, 113) necessária para executar suas atividades e a família deveria assumir a outra parte do pagamento.

Analisando essa posição de Smith sobre a responsabilidade pela educação no século XVIII, percebe-se que o estado não poderia ficar totalmente ausente dessa área, pois esta postura também significaria falta de controle, por parte da classe que dirigia o estado, sobre a classe trabalhadora. Então era necessário instruir minimamente a população para construir uma ideologia comum que garantisse a permanência do tipo de estado da época.

Observa-se que a privatização dos serviços públicos, especialmente da educação, é uma ideia antiga, mas acredita-se que ela não foi totalmente consolidada no transcurso histórico do sistema capitalista porque surgiam outras estratégias, adequadas à época, que garantiam a permanência do sistema e, como diz Santana (1996), a classe trabalhadora também vem desenvolvendo seu papel na luta contra-hegemônica.

Como uma “ação corretiva” surgiram as PPPE, significando que a educação não pode ser uma política exclusiva do setor privado e nem exclusiva do Estado, mas os dois agentes podem ser responsáveis por ela, firmando parcerias. Como dizem Lima e Martins (2005, p. 51) ao falar do estado: “Não pode ser nem Estado Mínimo nem Estado Máximo, mas sim um Estado ‘forte’ ou um Estado ‘necessário’ [...] a governabilidade deve ser pensada como algo capaz de sintonizar as ações do ‘novo Estado Democrático’ com os organismos da sociedade civil”.

No âmbito educacional, as PPPE estão presentes de diversas formas: na área da construção, reforma e manutenção de infraestrutura; na área de prestação de serviços; na gestão; na defesa de políticas; no processo de ensino e aprendizagem; dentre outras. Todas trabalham na perspectiva de que a educação pode trazer a prosperidade das sociedades.

Como para os neoliberais a educação tem um importante papel para o desenvolvimento econômico e social, a organização e articulação em torno desse objetivo comum é global e, geralmente, é desempenhado pelas redes inter-organizacionais que funcionam em amplitude

mundial, envolvendo desde os organismos internacionais até os sujeitos presentes na sala de aula.

Robertson e Verger (2012) referem-se a uma dessas redes que vem realizando um papel central sobre as PPPE em grandeza global. Essa Rede é constituída por um grupo de empreendedores de políticas e especialistas em educação.

Localiza-se nos interstícios de uma seleta gama de organizações internacionais, empresas de consultoria transnacionais de educação e universidades globais – como o Banco Mundial, o Banco Asiático de Desenvolvimento (BAD), o International Finance Corporation (IFC), o Centro de Professores Britânicos (CfBT) e, mais recentemente, a Universidade de Harvard – e tem sido responsável por promover a ideia de PPPEs no interior do debate sobre desenvolvimento (ROBERTSON; VERGER, 2012, p. 1141-1142).

O trabalho desenvolvido por essa Rede envolve pesquisas e discussões sobre como fazer oferta educacional através de alternativas privadas; publicações de *dossiês* e outros materiais especificamente sobre PPPE; realização de eventos que envolve governantes, políticos, agências doadoras, funcionários de organizações internacionais e acadêmicos. A premissa que norteia essas e outras ações da Rede resume-se da seguinte forma: a educação é um bem que deve ser comercializado, num mercado livre onde exista a concorrência e o cliente é o aluno, através dos pais ou responsáveis que pagam por esse produto.

A partir dessa premissa maior da Rede, Robertson e Verger (2012) analisam como deve ser a organização do “mercado educacional” para facilitar, aos clientes, a escolha do melhor produto.

O setor de educação precisa estar organizado de forma a operar com a lógica de um mercado livre, o que inclui informações sobre a natureza da educação oferecida pelos vários fornecedores, incluindo sua qualidade; a vigência de incentivos que induzam ao desempenho esperado; a garantia de mecanismos de regulação que protejam os interesses dos investidores privados e assegurem uma concorrência leal entre os fornecedores, e um sistema de avaliação capaz de fornecer retorno para o sistema de informação, criando um círculo virtuoso (ROBERTSON; VERGER, 2012, p. 1143).

Por sua vez, os países comungam desse ideal a medida que também possuem redes de relações para fortalecer e legitimar esse tipo de organização educacional. Souza e Caetano (2013) fazem um estudo sobre a rede de relações interpessoal e/ou inter-organizacional desenvolvido pelo Instituto Ayrton Sena (IAS) que realiza várias ações no Sistema Educacional Brasileiro. As autoras concluem que existe

[...] uma rede de relações e interesses das empresas tidas como aliadas e/ou parceiras do IAS, com o poder de interferir junto ao poder público, mas também capilarmente formando a opinião pública, já que comumente aparecem na grande mídia opinando

e influenciando a população através das instituições que representam (SOUZA; CAETANO, 2013, p. 120).

Diante dessa estrutura organizacional das PPPE, o estado, embora tenha reduzido seu papel de executor das políticas, mantém uma missão significativa na gestão política, na regulação, no financiamento e na avaliação. Na parte política deve contribuir para que as mudanças aconteçam de forma fluente e equilibrada, estabelecendo ambientes favoráveis; na regulação deve garantir a efetivação das parcerias, tanto nas redes estaduais, quanto municipais; no financiamento deve tratar do pagamento, através de algum mecanismo como vales, aos provedores e, na avaliação deve fazer o controle e acompanhar os resultados esperados dos alunos, dos professores, das escolas e dos sistemas.

Ainda assim, a proporção que o estado assume outras responsabilidades contribui para que seja criada uma indústria das PPPE. Caminhando para que este novo ramo industrial consolide-se e seja eficiente estão muitos atores ativos e competentes, incluindo fundações, grandes empresas especializadas em PPPE, firmas de consultorias, corporações educacionais, *sites* especializados, especialistas no trabalho com as mídias, enfim, um conjunto de especialistas que têm uma visão pró-mercado.

Todos estes agentes acreditam que o setor educacional é um campo fértil para fazer grandes investimentos e, conseqüentemente, para garantir lucro, pois, como já descrito, são várias as áreas que o setor privado pode atuar.

Esta atuação do setor privado é vasto e intenso, haja vista já ter construído um espaço aberto, acolhedor e propulsor nas sociedades, com grandes tendências de mais expansão, inclusive, segundo Robertson e Verger (2012, p. 1149), citando Cutler (1999), consideram “isso como surgimento da ‘autoridade privada’, isto é, quando um indivíduo ou organização tem o poder de decisão sobre uma questão particular”.

Ao olhar a realidade mais próxima onde a PPPE está atuando, é perceptível o poder de mando que as organizações definem ao estabelecer uma parceria, inclusive leva à mudanças estruturais em sistemas de ensino e, mais ainda, no campo do fazer pedagógico/escola/sala de aula onde fecha o círculo virtuoso do domínio privado.

Diante do exposto, observa-se que a PPPE, através de seus proponentes, está desenvolvendo seu papel pró-mercado, de forma eficiente e eficaz, conforme seus propósitos. No entanto, existe uma preocupação por parte desta dissertação e dos que defendem a educação pública como responsabilidade do estado, qual seja, que as implicações não estarão restritas somente à forma de estruturação e gestão da educação, também se farão presente no tipo de escola, de ensino, de professor e de aluno que se pretende formar e para qual tipo de sociedade.

2.2.3 Marco legal das parcerias público-privadas na educação

A relação entre os representantes da escola pública e da escola privada na educação brasileira, antecede aos anos de 1990. Pinheiro (1996, p. 258) diz “que após a década de 1930, concomitante ao processo de intervenção do Estado na esfera econômica, como principal agente do desenvolvimento, ocorreu uma tendência de privatização da esfera pública” e, na área educacional, a escola pública e a escola privada iniciaram um confronto pela hegemonia no campo do ensino já nos primórdios dessa década do século XX.

Santos (2011) e Brzezinski (2010) manifestam que na discussão da lei nº 4.024 de 1961 aconteceram intensos debates entre de um lado os conservadores e privatistas e de outro, os movimentos sociais, a exemplo: o Movimento em Defesa da Escola Pública, os Movimentos de Cultura Popular, o Movimento da Educação de Base, dentre outros.

De um lado, o mundo vivido liderado pelos educadores profissionais afiliados à tendência educacional da Escola Nova ancorada nas matrizes do ideário liberal que defendia o Estado laico e democrático, visando à reconstituição da Nação Republicana por meio da educação e pleiteava a instalação da escola básica única e gratuita para todos os brasileiros. De outro lado, localizo o mundo ‘oficial’ formado pelos intelectuais católicos, que pretendiam recristianizar a nação, mantendo o ideário da Pedagogia Tradicional, conservadora, acrítica, como pilar de suas ações discriminadoras e não emancipatórias, pois a escola básica, segundo esses católicos deveria servir aos filhos das classes privilegiadas (BRZEZINSKI, 2010, p. 189).

O ministro da Educação da época, Lourenço Filho, nomeou uma comissão de especialistas, presidida por Lourenço Filho, para elaborar o projeto referente a lei 4.024. Sua tramitação no Congresso Nacional foi de treze anos, iniciou em 1948 e o debate só foi acirrado quando o Parlamentar Carlos Lacerda apresentou um Substitutivo à Câmara dos deputados, dez anos depois, incorporando as conclusões do III Congresso Nacional de Estabelecimentos Particulares de Ensino, defendendo os interesses da educação privada.

Apesar dos embates, das expectativas positivas e da força dos movimentos progressistas, a aprovação da LDB de 1961 causou prejuízos para educação, especialmente no que se refere à sua ampliação, pois fortaleceu o setor privado e limitou a expansão do ensino público (SANTOS, 2011, p. 4).

Luz (2013) analisa que o Estado brasileiro historicamente sempre auxiliou o setor privado através da isenção de impostos e da concessão de bolsas de estudos, dentre outros mecanismos. Ressalta que numa sociedade capitalista as relações entre o público e o privado se confundem, pois, o estado geralmente atende aos interesses de determinados grupos detentores da propriedade privada, em detrimento dos grupos que lutam pelos interesses coletivos. “Neste

caso, podemos citar como exemplo os recursos vinculados à uma determinada política pública, como a educação, poderem ser destinadas à iniciativa privada” (LUZ, 2013, p. 83).

Por outro lado, embora esta relação entre o público e o privado seja histórica em sociedades capitalistas, não significa que no Brasil ela foi harmoniosa, isenta de lutas. Luz (2013) ressalta que a educação brasileira sempre foi marcada por conflitos entre os grupos que tinham interesses diversos, principalmente diante dos momentos de proposições das políticas educacionais, como aconteceu no contexto de aprovação da LDBEN nº 4.024 já citada.

Outro momento marcado por intensos debates e conflitos sobre a relação entre a educação pública e a educação privada foi o que antecedeu a aprovação da Constituição de 1988. As organizações mobilizaram-se, de acordo com seus objetivos, e elaboraram formas para discutir a temática, como a criação do Fórum de Educação na Constituinte em Defesa do Ensino Público e Gratuito, realização dos encontros da Federação Nacional dos Estabelecimentos de Ensino (FENEN) e das Escolas Confessionais. Cada grupo defendia suas propostas que versavam sobre gratuidade, qualidade e liberdade do ensino, democratização da educação, percentagem de recursos públicos para a educação, destinação dos recursos públicos, dentre outros.

No interior da Assembleia Nacional Constituinte (ANC), no ano de 1987, na Subcomissão de Educação, Cultura e Esportes o tema “público e privado no ensino” foi considerado um dos mais polêmicos. “Após as discussões, nessa subcomissão, o relatório e o anteprojeto apresentado pelo relator João Calmon incorporou predominantemente as reivindicações do grupo privado” (PINHEIRO, 1996, p. 270). Como os documentos não representavam as discussões e encaminhamentos que foram feitos nas sessões anteriores, então, após inúmeras críticas, o relator apresentou um substitutivo que foi aprovado, quase na sua totalidade, porque realmente estava expressando quase tudo o que tinha sido defendido e decidido sobre as reivindicações da escola pública.

No Plenário da Constituinte, os grupos progressistas e os tradicionais fizeram acordos para que o processo chegasse ao final e tanto o ensino público quanto o privado perderam e, ao mesmo tempo, garantiram algumas de suas propostas. Desta forma, manteve-se a questão das verbas públicas também para as escolas comunitárias, a gratuidade do ensino público em todos os níveis, a concessão de bolsas de estudo para a escola privada, a transferência de verbas públicas para as atividades universitárias de pesquisa e extensão, dentre outras. “O texto aprovado confirmou a solução de conciliação. Apesar da correlação de forças desfavoráveis ao setor público, este disputou palmo a palmo com o grupo privado cada dispositivo, mesmo tendo que ceder mais do que avançar” (PINHEIRO, 1996, p. 281). Logo, apesar do esforço

empreendido, observa-se que os ganhos da escola particular ainda foram maiores que o da escola pública.

Segundo Pinheiro (1996) os três grupos (escolas públicas, confessionais e privadas) presentes na ANC se autodefiniram como defensores do “ensino público”, ao justificarem que os serviços educacionais são destinados à sociedade. Contudo, cada grupo fazia uso do termo “público” com significação diferente para dar respaldo às suas reivindicações. “Três foram as conceituações de *público* utilizadas na Constituinte: o público mantido pelo Estado; o público não-estatal; e o público como serviço público” (PINHEIRO, 1996, p. 284). A primeira conceituação foi feita pelos defensores do ensino público mantido pelo estado, a segunda pelas escolas confessionais e comunitárias sem fins lucrativos e a terceira pelos defensores das escolas particulares. Os três grupos, com interesses diversos, que faziam defesa “do ensino público” tinham um único objetivo: destinar recursos públicos para a manutenção do ensino, seja ele particular, confessional ou mantido pelo estado.

Pinheiro (1996) comenta que o problema não é o uso do termo “ensino público”, mas a questão é se ele é gratuito ou pago, pois sabe-se que o acesso ao ensino oferecido por escolas particulares não é aberto ao público em geral, mas àqueles que tem condições financeiras de pagar ou àqueles que recebem bolsa do setor público. Além do mais, a questão envolvida é a transferência de recursos públicos para a iniciativa privada, sabendo-se que o ensino estatal necessita de mais recursos para melhorar sua qualidade e sabendo-se que um dos fins da escola particular é a obtenção de lucro usando o recurso público.

Essa tendência de ajuda financeira do Estado ao ensino particular pode ser observada historicamente através da evolução do conflito público-privado. Na década de 30, o confronto manifestou-se com mais ênfase na questão do ensino religioso. A Igreja Católica queria manter a sua presença obrigatória no espaço da escola pública. Já na década de 60, o conflito deslocou-se para o ponto das verbas públicas, conseguindo o setor privado uma grande vitória ao ser consagrado na Constituição de 1967, o “apoio técnico e financeiro” à escola particular. Não foi por acaso que durante o regime militar o grupo privado mais se desenvolveu, principalmente no ensino superior. Esta expansão correspondeu também ao período de maior crescimento da intervenção do Estado na esfera privada através da criação de empresas estatais (PINHEIRO, 1996, p. 287).

A transferência de recursos para a iniciativa privada foi regulamentada no artigo 213 da Constituição Federal de 1988, conforme o texto abaixo:

Art. 213. Os recursos públicos serão destinados às escolas públicas, podendo ser dirigidos a escolas comunitárias, confessionais ou filantrópicas, definidas em lei, que:
 I - comprovem finalidade não lucrativa e apliquem seus excedentes financeiros em educação;
 II - assegurem a destinação de seu patrimônio a outra escola comunitária, filantrópica ou confessional, ou ao poder público, no caso de encerramento de suas atividades.

§ 1º Os recursos de que trata este artigo poderão ser destinados a bolsas de estudo para o ensino fundamental e médio, na forma da lei, para os que demonstrarem insuficiência de recursos, quando houver falta de vagas e cursos regulares da rede pública na localidade da residência do educando, ficando o poder público obrigado a investir prioritariamente na expansão de sua rede na localidade.

§ 2º As atividades de pesquisa, de extensão e de estímulo e fomento à inovação realizadas por universidades e/ou por instituições de educação profissional e tecnológica poderão receber apoio financeiro do Poder Público. (Parágrafo com redação dada pela Emenda Constitucional nº 85, de 2015, republicada no DOU de 3/3/2015)” (BRASIL, CF, 1988).

Como a CF já regulamentava a destinação de recursos públicos à iniciativa privada, a LDBEN de nº 9394 de 1996 manteve o mesmo texto, no seu artigo 77.

Porém, é mister entender que o contexto de aprovação dessa LDBEN também não foi pacífico, isento de conflitos ideológicos e políticos, o seu tempo de tramitação no Congresso Nacional de oito anos é um indicador da dificuldade de definir questões essenciais para a educação nacional.

O contexto de tramitação da atual LDBEN que vai de 1988 a 1996 foi marcado por muitos embates entre os dois grupos que apresentavam concepções ideológicas de sociedade, de democracia e de educação divergentes, um representado pelos proprietários e defensores de escolas particulares e laicas; e outro, pelo Fórum Nacional em Defesa da Educação Pública na LDBEN, com representantes de entidades da sociedade civil.

O cenário da tramitação da LDB/1996 revelou o campo de disputa ideológica entre o público e o privado, tendo como foco a relação conflitante entre a defesa da escola pública, laica, gratuita para todos e de qualidade socialmente referenciada em todos os níveis de escolarização, e o ensino privado, administrado pelos empresários que não encontraram obstáculos da sociedade política para transformar em mercadoria o direito à educação preceituado na Constituição de 1988 (BRZEZINSKI, 2010, p. 190).

Da mesma forma como aconteceu no processo da Constituinte, os interesses eram diversos entre os dois grupos, durante os embates era necessário entrar em consenso para definir os pontos, isto significava perdas ou ganhos para os envolvidos. Contudo, o contexto mudou a partir das eleições de 1994, com a chegada de novos políticos no Congresso Nacional e a posse do Presidente eleito Fernando Henrique Cardoso. O processo “desandou”, o Fórum foi perdendo sua legitimidade, o que já tinha sido decidido pelos parlamentares anteriores foi desconsiderado e o Substitutivo Darcy Ribeiro foi aprovado pelo Senado Federal, na sequência encaminhado ao Congresso Nacional e, no dia 20/12/1996 sancionado pelo Presidente da República (BRZEZINSKI, 2010).

A mobilização em favor da educação pública começou a ser enfraquecida a partir dos anos de 1990, com a reforma do estado, que viabilizou a regulamentação da parceria público-privada.

Foi no governo FHC onde se definiu e se estruturou o arcabouço jurídico-político-institucional que deu origem a um conjunto de leis com fins de regulamentar as reformas que já vinham se esboçando nos governos anteriores, incluindo a interlocução entre o poder público e o setor privado, no sentido de incorporar recursos e dispositivos do mercado no âmbito da educação pública. O aspecto legal tornou-se um imperativo das reformas, canalizadas principalmente para a ampliação dos mecanismos de descentralização e interlocução entre o poder público e o setor privado na gestão das políticas (LUZ, 2013, p. 86).

O Plano Diretor da Reforma do Estado que foi aprovado em 1995, reconfigurou a organização e jurisdição do Estado Brasileiro com os princípios, políticas e práticas neoliberais e influenciou o conteúdo da LDBEN 9.394/96 dando destaque para a educação privada. A partir da aprovação desse Plano, o Governo Federal sancionou várias leis para institucionalizar a presença do setor privado na gestão das políticas públicas conforme os quadros 1 e 2 a seguir:

Quadro 1 – Legislação referente à Parceria Público-Privada (1961- 1998)

LEGISLAÇÃO	DATA	EMENTA
Lei nº 4.024	20 de dezembro de 1961	Fixa as diretrizes e bases da Educação Nacional
Constituição Federal	05 de outubro de 1988	Constituição da República Federativa do Brasil
Plano Diretor da Reforma do Estado	21 de setembro de 1995	Define objetivos e estabelece diretrizes para a reforma da administração pública brasileira
Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394	20 de dezembro de 1996	Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional
Lei das Concessões 8.987	13 de fevereiro de 1995	Dispõe sobre o regime de concessão e permissão da prestação de serviços públicos previsto no art. 175 da Constituição Federal, e dá outras providências
Lei 9.074	7 de julho de 1995	Estabelece normas para outorga e prorrogações das concessões e permissões de serviços públicos e dá outras providências
Lei do Voluntariado nº 9.608	18 de fevereiro de 1998	Dispõe sobre o serviço voluntário e dá outras providências
Lei das OS nº 9.637	15 de maio de 1998	Dispõe sobre a qualificação de entidades como organizações sociais, a criação do Programa Nacional de Publicização, a extinção dos órgãos e entidades que menciona e a absorção de suas atividades por organizações sociais, e dá outras providências
Emenda Constitucional (EC) nº 19	04 de junho de 1998	Modifica o regime e dispõe sobre princípios e normas da Administração Pública, servidores e agentes políticos, controle de despesas e finanças públicas e custeio de atividades a cargo do Distrito Federal, e dá outras providências

Fonte: <http://www.planalto.gov.br/ccivil/>; Adrião e Bezerra (2013); Luz (2013). Elaboração própria (2017).

Esses dispositivos legais regulamentaram e estreitaram a relação entre o público e o privado na gestão das políticas públicas, mas foi a EC nº 19/1998 que mais facilitou esta relação, ao fazer alterações na Constituição Federal de 1988, dentre elas as mudanças na forma da administração pública brasileira, normatizando a realização de parcerias público-privadas.

As pesquisadoras Adrião e Bezerra (2013) afirmam que ocorreu um crescimento da parceria público-privada a partir da alteração feita no artigo 37 da CF de 1988. No dia 04 de junho de 1998 foi aprovada a EC de nº 19, que modificou o regime e dispôs sobre princípios e normas da administração pública, servidores e agentes políticos, controle de despesas e finanças públicas e custeio de atividades a cargo do Distrito Federal. Essa EC trouxe as seguintes novidades para a administração pública: princípio da eficiência, mudanças na forma de criação de entidades paraestatais e contrato de gestão para as parcerias público-privadas.

As defesas em prol da reforma do estado, segundo Adrião e Bezerra (2013), foram as seguintes: a sua ineficiência na resolução dos problemas sociais justificada pelo excesso de burocracia na sua administração; os elevados índices de corrupção e a falta de controle e transparência. Por causa destes fatos, a EC fez a primeira alteração no artigo 37 da CF, foi acrescido o princípio da eficiência, conforme o texto: “A administração pública direta e indireta de qualquer dos Poderes da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios obedecerá aos princípios de legalidade, impessoalidade, moralidade, publicidade e eficiência” (BRASIL, EC nº 19, 1998).

Segundo o entendimento de defensores do neoliberalismo, se a empresa privada é eficiente no alcance dos seus objetivos, também a administração pública pode ser eficiente se usar a lógica do mercado. De fato, os trabalhadores sonham com a oferta eficiente dos serviços públicos, que seria justamente o retorno de sua contribuição feita através do pagamento de impostos; no entanto, a implicação está exatamente na sua intencionalidade relacionada as necessidades do capital, como descrevem Adrião e Bezerra (2013, p. 259):

[...] se por um lado a introdução deste princípio na Constituição formaliza a exigência do exercício eficiente dos serviços públicos, por outro, abre precedentes para que a administração pública admita a introdução de modelos de gestão baseados na administração privada, considerados, nas perspectivas reformistas, mais eficazes e menos burocráticos.

Comumente é sabido que para realizar um trabalho eficiente e eficaz para a população, é necessário um investimento financeiro proporcional, principalmente considerando as precárias condições materiais e de pessoal para a execução das políticas públicas atuais, tais como: infraestrutura, pessoal insuficiente, salários baixos, dentre outros. Entretanto, o princípio

da eficiência vem acompanhado da minimização dos gastos públicos, ou seja, a qualidade do trabalho deve ser assegurada com a otimização do orçamento disponível. Percebe-se que na prática, a eficiência que foi acrescida na legislação vem carregada da ideologia burguesa, traz uma outra significação, pois quando o estado repassa as responsabilidades para os estados, municípios, escolas e sociedade, com poucos recursos, será impossível cumprir, de forma plena, os direitos sociais conquistados.

A segunda alteração trazida pela EC de nº 19 ao artigo 37 da Constituição Federal, que facilitou o crescimento da parceria público-privada, está presente no inciso XIX, ficando com o seguinte texto: “somente por lei específica poderá ser criada autarquia e autorizada a instituição de empresa pública, de sociedade de economia mista e de fundação, cabendo à lei complementar, neste último caso, definir as áreas de sua atuação” (BRASIL, EC. nº 19, 1995). No texto original de 1988, o documento dizia que “somente por lei específica poderão ser criadas empresas públicas, sociedade de economia mista, autarquia ou fundação pública” (BRASIL, CF, 1988).

Esta mudança facilitou a criação de entidade não-estatal, pois a exigência de lei específica passou a valer somente para a criação das autarquias, as demais entidades deveriam ter leis específicas somente para definir suas áreas de atuação. Segundo a Pesquisa FASFIL (fundações e associações privadas sem fins lucrativos) de 2010, publicada em 2012, existiam no Brasil 290,7 mil fundações privadas e associações sem fins lucrativos. Embora o crescimento de 2006 a 2010 tenha sido de 8,8%, menor que o de 2002 a 2005, que foi de 22,6%, o número de instituições continua aumentando, subindo de 267,3 mil em 2005 para 290,7 em 2010¹².

Com o aumento do número das instituições do terceiro setor no Brasil, também houve aumento da parceria público-privada e mais influências de seus princípios na administração pública. Peroni (2007) afirma que estas instituições incorporam um certo poder (econômico e político) ao assumirem as funções que antes era do estado e ao receber financiamento público, principalmente aquelas que recebem recursos de empresas internacionais e que não são acompanhadas pelos órgãos nacionais. “Em outras palavras, as estratégias de ação, muitas vezes, ocorrem do internacional para o local, sem a mediação do nacional, principalmente quando o financiamento ocorre via agências internacionais” (PERONI, 2007, p.10).

Neste aspecto, Cerqueira (2015) destaca que há várias lacunas na legislação nacional que dificultam o controle das ações e gastos de entidades não estatais. Destaca ainda que a falta de previsão legal para Agências Reguladoras fiscalizarem as parcerias público-privadas foi um

¹² Disponível em: <http://www.abong.org.br/ongs>. Acesso em: 13/08/2016.

dos obstáculos encontrados, pois “inexiste na Lei das PPP, o amparo legal para que as agências reguladoras fiscalizem e regulem adequadamente os contratos de parceria” (CERQUEIRA, 2015, p. 48).

A terceira alteração trazida pela EC nº 19 ao artigo 37 da Constituição Federal acrescentou o parágrafo 8º com o seguinte texto:

A autonomia gerencial, orçamentária e financeira dos órgãos e entidades da administração direta e indireta poderá ser ampliada mediante contrato, a ser firmado entre seus administradores e o poder público, que tenha, por objeto a fixação de metas de desempenho para o órgão ou entidade (BRASIL, EC nº 19, 1998).

O presente parágrafo inclui o instrumento de “Contrato de Gestão” entre o estado e a entidade estatal e não estatal, o que facilita a parceria porque passa a ser feita não necessariamente através de licitação pública, mas através de um convênio ou acordo tendo como objetivo a colaboração mútua.

Ademais, pode-se entender que o estreitamento das relações entre o público e o privado, no estado brasileiro, deveu-se em grande medida a um conjunto de leis que foram aprovadas a partir de 1995 com o Plano Diretor e a partir de 1998 com a EC nº 19. Contudo, novas legislações continuaram sendo aprovadas.

Desde 1995, o Governo Federal intensificou o sancionamento de um conjunto de leis referentes a atuação do setor privado na gestão pública. Mesmo perante as mudanças de governo que houveram, a aprovação dessa legislação não foi amenizada, pois iniciou no Governo de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002) e prosseguiu nos governos de Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2010), de Dilma Vana Rousseff (2011 a 31 de agosto de 2016) e Michel Miguel Elias Temer Lulia (a partir de 31 de agosto de 2016). Apesar desses governos serem de partidos diferentes, mas a postura demonstra terem a mesma ideologia sobre a participação do setor privado na gestão das políticas públicas.

Como a PPP é uma temática relativamente nova e como existe “pressão” do governo em institucionalizar a atuação do setor privado para acelerar o processo de descentralização das políticas públicas, percebe-se que houve necessidades de aperfeiçoamentos constantes e aligeirados na legislação, ao revogar, incluir dispositivos ou criar novas leis para atender as necessidades da prática.

A Lei 13.024/2015, uma das mais recentes, alterou várias leis anteriores, como mostra o quadro anterior, e disciplinou todo o processo de parcerias, indo da definição de Organização da Sociedade Civil (OSC), definição do que seja parceria, requisitos e instrumentos de formalização de parcerias, transferências de recursos públicos, dentre outros itens.

Far-se-á algumas observações sobre o que a Lei 13.024/2015 alterou na Lei anterior de nº 13.019/2014, de acordo com uma abordagem feita pela ABONG (Associação Brasileira de Organizações Não Governamentais)¹³.

Uma das alterações feitas foi na definição do que seja OSC. Primeiramente as OSCs foram regulamentadas na Lei nº 9.790/1999, depois modificadas pela Lei nº 13.019/2014 e, mais recentemente, pela Lei nº 13.024/2015, estando definidas da seguinte forma no seu artigo 2, inciso I, alíneas “a”, “b” e “c”

- a) entidade privada sem fins lucrativos que não distribua entre os seus sócios ou associados, conselheiros, diretores, empregados, doadores ou terceiros eventuais resultados, sobras, excedentes operacionais, brutos ou líquidos, dividendos, isenções de qualquer natureza, participações ou parcelas do seu patrimônio, auferidos mediante o exercício de suas atividades, e que os aplique integralmente na consecução do respectivo objeto social, de forma imediata ou por meio da constituição de fundo patrimonial ou fundo de reserva;
- b) as sociedades cooperativas previstas na Lei nº 9.867, de 10 de novembro de 1999; as integradas por pessoas em situação de risco ou vulnerabilidade pessoal ou social; as alcançadas por programas e ações de combate à pobreza e de geração de trabalho e renda; as voltadas para fomento, educação e capacitação de trabalhadores rurais ou capacitação de agentes de assistência técnica e extensão rural; e as capacitadas para execução de atividades ou de projetos de interesse público e de cunho social;
- c) as organizações religiosas que se dediquem a atividades ou a projetos de interesse público e de cunho social distintas das destinadas a fins exclusivamente religiosos;

A Lei 13.019/2014 passou a incluir as entidades religiosas na definição de OSC, conforme a alínea “c” acima.

Outra mudança efetivada foi no dispositivo da Lei 13.019/2014 que interferia na autonomia das OSCs. Como exemplo, o artigo 37 que tratava da responsabilização dos dirigentes das organizações, era redigido da seguinte forma, sendo revogado:

A organização da sociedade civil indicará ao menos 1 (um) dirigente que se responsabilizará, de forma solidária, pela execução das atividades e cumprimento das metas pactuadas na parceria, devendo essa indicação constar do instrumento da parceria.

O inciso III, do artigo 39 que falava dos impedimentos no estabelecimento de parcerias foi revogado. Era descrito da seguinte forma:

Tenha como dirigente agente político de Poder ou do Ministério Público, dirigente de órgão ou entidade da administração pública de qualquer esfera governamental, ou respectivo cônjuge ou companheiro, bem como parente em linha reta, colateral ou por afinidade, até o segundo grau.

¹³ Essa abordagem geral está disponível no Boletim Orientação Jurídica, 8. ed. 2015. Disponível no endereço eletrônico: www.abong.org.br. Acesso em: 23/07/2017.

A lei 13.204/15 trouxe uma nova redação estabelecendo que o presidente da OSC não pode ter parentesco, com agente político, na esfera governamental onde foi estabelecida a parceria, conforme o texto abaixo:

Tenha como dirigente membro de Poder ou do Ministério Público, ou dirigente de órgão ou entidade da administração pública da mesma esfera governamental na qual será celebrado o termo de colaboração ou de fomento, estendendo-se a vedação aos respectivos cônjuges ou companheiros, bem como parentes em linha reta, colateral ou por afinidade, até o segundo grau.

Os incisos XV e XVIII do artigo 42 também foram revogados. Eles tratavam do acesso livre aos documentos e instalações das OSCs, por parte dos órgãos ou entidades públicas que lhes repassavam recursos e dos órgãos de controle, como mostra a redação abaixo, respectivamente:

O livre acesso dos servidores dos órgãos ou das entidades públicas repassadoras dos recursos, do controle interno e do Tribunal de Contas correspondentes aos processos, aos documentos, às informações referentes aos instrumentos de transferências regulamentados por esta Lei, bem como aos locais de execução do objeto;

A obrigação de a organização da sociedade civil inserir cláusula, no contrato que celebrar com fornecedor de bens ou serviços com a finalidade de executar o objeto da parceria, que permita o livre acesso dos servidores ou empregados dos órgãos ou das entidades públicas repassadoras dos recursos públicos, bem como dos órgãos de controle, aos documentos e registros contábeis da empresa contratada, nos termos desta Lei, salvo quando o contrato obedecer a normas uniformes para todo e qualquer contratante.

Além das mudanças já demonstradas na Lei 13.019/2014, a ABONG ainda trata de outras, dentre as quais destacam-se as seguintes: modificação no “Termo de Colaboração” e no “Termo de Fomento” e criação do “Termo de Cooperação”, disposta no artigo 2, sendo que somente o último termo versa sobre parceria sem a transferência de recursos financeiros públicos; simplificação do plano de trabalho a ser anexado ao instrumento de parceria, conforme consta no artigo 22; alteração no processo de seleção das OSCs, de acordo com o artigo 24, que passa a considerar como critério a presença de organizações sediadas ou atuantes em determinada área da federação em razão das políticas públicas; desburocratização da atuação das OSC em rede ao revogar o artigo 25 e criar o artigo 35 e a simplificação nas prestações de contas conforme o artigo 63, parágrafo 3º.

Por sua vez, a Lei de nº 13.334/2016 criou o Programa de Parcerias de Investimentos (PPI) referente a regulamentação de parcerias para a execução de obras na área de infraestrutura, conforme o artigo 1º da referida Lei:

Fica criado, no âmbito da Presidência da República, o Programa de Parcerias de Investimentos - PPI, destinado à ampliação e fortalecimento da interação entre o Estado e a iniciativa privada por meio da celebração de contratos de parceria para a execução de empreendimentos públicos de infraestrutura e de outras medidas de desestatização.

A título de ilustração, o quadro 2 a seguir apresenta de forma sucinta o marco legal que ampara as parcerias público-privadas em nosso país.

Quadro 2 – Legislação referente à parceria público-privada (1999 - 2016)

LEGISLAÇÃO	DATA	EMENTA
Lei das OSCIPs nº 9.790	23 de março de 1999	Dispõe sobre a qualificação de pessoas jurídicas de direito privado, sem fins lucrativos, como Organizações da Sociedade Civil de Interesse Público, institui e disciplina o Termo de Parceria, e dá outras providências
Lei de Responsabilidade Fiscal nº 101	4 de maio de 2000	Estabelece normas de finanças públicas voltadas para a responsabilidade na gestão fiscal e dá outras providências
Lei 11.079	30 de dezembro de 2004	Institui normas gerais para licitação e contratação de parceria público-privada no âmbito da administração pública
Lei nº 13.019	31 de julho de 2014	Estabelece o regime jurídico das parcerias entre a administração pública e as organizações da sociedade civil, em regime de mútua cooperação, para a consecução de finalidades de interesse público e recíproco, mediante a execução de atividades ou de projetos previamente estabelecidos em planos de trabalho inseridos em termos de colaboração, em termos de fomento ou em acordos de cooperação; define diretrizes para a política de fomento, de colaboração e de cooperação com organizações da sociedade civil; e altera as Leis nºs 8.429, de 2 de junho de 1992, e 9.790, de 23 de março de 1999. (Ementa com redação dada pela Lei nº 13.204, de 14/12/2015)
Lei nº 13.204	14 de dezembro de 2015	Altera a Lei nº 13.019, de 31 de julho de 2014, “que estabelece o regime jurídico das parcerias voluntárias, envolvendo ou não transferências de recursos financeiros, entre a administração pública e as organizações da sociedade civil, em regime de mútua cooperação, para a consecução de finalidades de interesse público; define diretrizes para a política de fomento e de colaboração com organizações da sociedade civil; institui o termo de colaboração e o termo de fomento; e altera as Leis nºs 8.429, de 2 de junho de 1992, e 9.790, de 23 de março de 1999”; altera as Leis nºs 8.429, de 2 de junho de 1992, 9.790, de 23 de março de 1999, 9.249, de 26 de dezembro de 1995, 9.532, de 10 de dezembro de 1997, 12.101, de 27 de novembro de 2009, e 8.666, de 21 de junho de 1993; e revoga a Lei nº 91, de 28 de agosto de 1935.
Medida Provisória nº 727	12 de maio de 2016	Cria o Programa de Parcerias de Investimentos - PPI e dá outras providências – foi convertida na Lei 13.334 de 2016
Lei nº 13.334	13 de setembro de 2016	Cria o Programa de Parcerias de Investimentos - PPI; altera a Lei nº 10.683, de 28 de maio de 2003, e dá outras providências

Fonte: <http://www.planalto.gov.br/ccivil>; Luz (2013). Elaboração própria (2017).

Devido ao fluxo de mudanças legais, tanto o governo quanto as OSCs foram obrigados a fazerem reajustes nas suas formas de organização e atuação para adequarem-se as novas

exigências. Ao analisar esses ajustes, Luz (2013) diz que muitas organizações mudaram sua orientação jurídica e passaram a se organizar de acordo com as exigências do terceiro setor.

Com efeito, o chamado Terceiro Setor inclui, no universo das organizações sociais, as que não fazem parte diretamente do aparelho do Estado, como ONGs, associações, sindicatos, institutos, fundações, centros, voluntariado, organizações de empresários etc., mas que podem agir em parceria com o poder público desde que registradas como organizações sem fins lucrativos (LUZ, 2013, p. 90).

Observa-se, diante das alterações efetuadas na legislação sobre PPP, que elas contribuíram para facilitar o estabelecimento de parcerias entre as OSCs e o poder público, ao reduzir as “ditas burocracias” que impactavam nos processos de parceria e na autonomia das organizações. De certo modo, atende a finalidade do estado, no aprimoramento de uma estratégia que vem contribuir para a redução do seu papel diante das demandas sociais.

A partir dessa regulamentação federal, cada estado e município, também se organizou legalmente, no sentido de estabelecer as parcerias. E uma das áreas que teve espaços para a efetivação da relação entre o público e o privado foi a educação, inclusive em 2007, o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, aprovado pelo Decreto de nº 6.094, já possibilitava o estabelecimento de parcerias na condução da gestão da escola e a participação de empresários na organização da gestão local, conforme o artigo 2, parágrafo XXVII e XXVIII, respectivamente:

XXVII - firmar parcerias externas à comunidade escolar, visando a melhoria da infraestrutura da escola ou a promoção de projetos socioculturais e ações educativas;

XXVIII - 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.

Em nível global, como já anunciado anteriormente, a efetivação dessas parcerias na área da educação começou na Inglaterra, espalhando-se, em seguida, por outros países, dentre eles o Brasil, desenvolvendo experiências diversificadas.

2.3 A materialização das PPPE à nível global e local

De acordo com Martins (2015), em nível internacional existem inúmeras experiências onde a educação pública está sendo repassada para a administração do setor privado. A seguir, serão descritas de forma resumida, três casos: os *Charter Schools* nos EUA, *Cupones Escolares* no Chile e *Bridge International Academies* no Quênia.

Charter Schools são escolas públicas dos EUA que recebem recursos do estado de acordo com o número de alunos matriculados; são administradas pelo setor privado de forma flexível e independente em relação ao poder público; devem apresentar um bom desempenho acadêmico, de gestão e estabilidade organizacional, caso contrário, podem ser fechadas. Para confirmar o alcance do objetivo das escolas *charter*, que é educação de qualidade para os alunos, são feitas avaliações em larga escala para verificar, dentre alguns dos indicadores de desempenho: a aprendizagem dos alunos, a eficiência operacional e o nível de satisfação dos usuários (MARTINS, 2015).

No Chile, o programa de *cupones escolares* funciona com a emissão de *vouchers*, pelo governo federal, que é entregue aos pais dos alunos em idade escolar. Os *vouchers* são documentos que servem para efetuar o pagamento das mensalidades em escolas particulares daquele país. Desta forma, a família pode matricular o filho na escola particular que desejar. O objetivo deste programa é promover a concorrência entre as escolas particulares, levando os pais a matriculem seus filhos na escola que apresentar melhor desempenho. Essa política iniciou durante a ditadura militar chilena (1973 – 1990), se intensificou, de forma que o número de alunos matriculados na rede pública reduziu de 80% em 1980 para aproximadamente 35% em 2015 (MARTINS, 2015).

Outra experiência do privado no público são as *Bridge International Academies* que é uma rede de escolas privadas que funciona no Quênia, com a finalidade de oferecer uma educação de alta qualidade, por um baixo custo (menos de seis dólares por aluno/mês) para populações que vivem em países em desenvolvimento. A padronização da educação, perpassa por todo o processo escolar (infraestrutura dos prédios, processo de ensino e aprendizagem e monitoramento), sendo a marca mais importante do referido modelo educacional. As escolas são financiadas por fundações filantrópicas e por investidores privados (MARTINS, 2015).

Martins (2015) menciona que estas experiências comprovam que é possível oferecer uma educação de alta qualidade por um preço menor que a escola pública tradicional comumente gastaria; também relata que geralmente estes modelos educacionais, por serem avaliados como de excelência, são expandidos para outros países como as *charter schools* que foram implementados na Austrália, Canadá, Inglaterra, Nova Zelândia, Noruega, Suécia, França e Japão.

Cerqueira (2015), ao analisar as PPPs também salienta vantagens e benefícios, dentre eles: maior transparência nas contratações e prestações de serviços; cumprimento de prazos e garantia de qualidade nas obras e serviços; gestão mais eficiente; sustentabilidade institucional; pagamento público condicionado à efetiva prestação dos serviços e à performance do parceiro

privado; existência de órgãos especializados que prestam apoio durante todo o processo de especificação dos projetos para as PPPs. Existem as organizações que financiam em até 100% dos projetos, como por exemplo, o BM, o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), a Corporação Andina de Fomento (CAF) e a Estruturadora Brasileira de Projetos (EBP), também assumem o risco de obter o ressarcimento por ocasião da contratação.

Assim como as PPPE estão presentes em diversos países, também está presente na educação brasileira, em sistemas de ensino e unidades educacionais, através de entidades não estatais nacionais ou internacionais. Braga (2012b, p. 3) expressa que esta atuação é realizada por grupos empresariais com representantes e patrocínio de entidades.

Fazem parte deste movimento: Banco Santander, Dpaschoal, Instituto Unibanco (IU), Odebrecht, Fundação Itaú Social, Gerdau, Instituto Camargo Corrêa, Fundação Bradesco, Suzano Papel e Celulose, Itaú BBA, ABC, Rede Globo, Instituto Ayrton Senna, DM9 DDB, Rede Energia, Fundação SM, Fundação Vítor Civita, Alexandria, Friends, Rede Record, Mckinsey&Company, Microsoft, Fundação Santillana Instituto Paulo Montenegro, Amigos da Escola, Canal Futura, Instituto HSBC Solidariedade e GOL.

O Instituto Ayrton Senna (IAS) é uma destas instituições que tem influenciado, com suas ações, vários contextos educacionais distribuídos em todo território brasileiro. Com seus princípios, procedimentos e instrumentos educacionais próprios, tem feito a parceria com os governos e os sistemas de ensino e implantado projetos e programas direcionados para o processo de ensino e aprendizagem e para a gestão educacional, como exemplos: Acelera Brasil, Se Liga, Gestão Nota 10, Circuito Campeão, Escola Campeã, Gestão Nota 10, dentre outros. Braga e Santos (2012a) afirmam que o IAS tem tido grande atuação na Educação Brasileira devido a abrangência de seus programas, como é o caso da Escola Campeã, programa voltado para a gestão educacional, implantado no período de 2001 a 2004 em 47 municípios de 24 Estados Brasileiros.

O Município de Belo Horizonte, localizado no Estado de Minas Gerais, é um exemplo desta realidade. Está vivenciando uma experiência do privado no público desde 2012, quando foi assinado o contrato de parceria com o Consórcio Educar, liderado pela Odebrecht com um projeto voltado para fins específicos, quais sejam:

Financiar, construir, equipar e operar serviços não pedagógicos de 32 novas pré-escolas (UMEIs – 1º ao 5º ano). As atividades incluídas no contrato da PPP foram: obra civil; serviços administrativos (serviços gerais, operação de reprografia, gestão de riscos e seguros, atendimento à administração escolar); segurança (segurança patrimonial, portaria); higiene e limpeza; tecnologia (infraestrutura de rede de dados local); lavanderia e rouparia; manutenção e conservação; e mobiliário e equipamento não pedagógico (MARTINS, 2015, p. 26).

Na Educação Brasileira também existem experiências do privado no público em diversas áreas, como a terceirização do serviço de apoio (merendeiras, serventes), do serviço de segurança (vigias e porteiros), de infraestrutura, de serviços pedagógicos, de gestão escolar, além de outros. Inclusive, um caso bem conhecido de privatização da gestão escolar, foi o que aconteceu nas escolas do Município de Maringá, no Estado do Paraná, ainda nos anos 1991 e 1992.

De acordo com Azevedo (2002), a chamada “escola-cooperativa” de Maringá foi um experimento de privatização da gestão escolar. Foi feito um contrato de prestação de serviços e permissão de uso especial de bem público entre o governo e o setor privado, onde foi definido que, ao primeiro, cabia repassar o recurso público e ceder toda a infraestrutura necessária, enquanto que ao segundo, cabia administrar a escola e contratar os funcionários. O adjetivo usado no nome da Escola deveu-se ao fato de que os professores e funcionários poderiam se unir, constituir legalmente uma empresa e participar do processo de concorrência como uma cooperativa. Esta experiência foi curta porque a sociedade do Paraná se mobilizou (fóruns, associações, partidos políticos, etc.), juntamente com educadores renomados como Paulo Freire e outras organizações do País (como o Fórum de Reitores das Universidades Estaduais e Municipais Brasileiras) e reivindicou a volta da escola pública de Maringá.

Menciona-se que as experiências descritas sobre parcerias público-privadas na educação pautam-se em princípios voltados para o mercado, que transformam a educação numa mercadoria e o aluno no cliente consumidor. Dentre algumas de suas características estão: a gestão gerencial; a concorrência; a padronização; o lucro; a eficiência e eficácia para se manter no mercado; o controle através das avaliações em larga escala; valorização dos resultados; otimização dos recursos e outras mais.

No entanto, não se pode omitir que as PPPE tenham suas vantagens e consigam “alavancar”, em determinados aspectos, escolas ou sistemas de ensino, pois existem pesquisas, que mostram resultados dessa natureza, dos quais menciona-se os seguintes: redução da evasão e da reprovação, melhoria nos resultados de Língua Portuguesa e Matemática baseada nas matrizes curriculares de referência das avaliações externas, bem como, melhorias nos resultados das avaliações de larga escala, etc. Afinal, os financiadores e proponentes acreditam que é através de uma educação de “qualidade” que se conseguirá o desenvolvimento, principalmente o econômico e o social. Muito embora, isto não, necessariamente, signifique educação de qualidade no seu sentido pleno e não tenha influenciado na redução das desigualdades sociais, da pobreza, da marginalização e da miséria social.

2.4 Um breve estado da arte sobre o objeto estudado

O estado da arte sobre a parceria público-privada e a gestão escolar, objeto desse estudo, foi feito, inicialmente, na Base de Dados da *Scientific Electronic Library Online - SciELO*¹⁴, localizada no endereço eletrônico <http://www.scielo.br/cgi-bin/wxis.exe/iah/>, especificamente, na Revista Brasileira de Educação (RBE), utilizando os seguintes descritores: parceria público-privada, parceria público-privada em educação, parcerias na educação, parcerias na educação básica, gestão gerencial, o público e o privado na gestão, parcerias e a gestão escolar, terceiro setor e gestão escolar.

Como não foram localizados artigos a partir da busca desses descritores, a pesquisa foi feita diretamente no *site* Institucional da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), localizado no endereço eletrônico <http://www.anped.org.br>. Teve como fonte a Revista Brasileira de Educação (RBE) e as publicações do Grupo de Trabalho (GT) 05 – Estado e Política Educacional - em duas categorias: Trabalho e Pôster.

Para a seleção das pesquisas publicadas pela ANPED foi criada e utilizada a seguinte escala de critérios: 1º) foram observados os títulos; 2º) as palavras-chave; 3º) os resumos; 4º) as seções e subseções; 5º) a introdução e 6º) a leitura completa do material, até que se esgotasse as possibilidades da publicação ter ou não relação com o objeto da pesquisa.

Ressalta-se que a temática - parceria público-privada - raramente aparece como termo usado nas publicações, por isso, foi necessário usar diversas palavras ou expressões relacionadas ao objeto de estudo para fazer o levantamento, tais como: negócio, empresa, gerencial, filantropia, organismos internacionais, fazer mais com menos, pagamento por performance, descentralização, política de resultados, excelência, eficiência, eficácia, terceiro setor, planejamento estratégico, público não-estatal, educação para o sucesso, competição, *ranking* educacional, práticas de *accountability*, governança, dentre outras.

Na RBE o estado da arte está baseado nos artigos publicados desde 1995, ano em que a Revista começou a ser publicada no meio acadêmico, até março de 2017. A Revista publicou, até essa data, 68 edições, sendo que de 1995 a dezembro de 2012 as publicações eram quadrimestrais, passando a ser trimestrais a partir desse ano. Foram localizados 17 artigos (relação completa no apêndice C) relacionados com o objeto de estudo, conforme tabela a seguir.

¹⁴ A Scientific Electronic Library Online - SciELO é uma biblioteca eletrônica que abrange uma coleção selecionada de periódicos científicos brasileiros.

Tabela 1 – Publicações da RBE/Anped sobre parceria público-privada em educação (1995-2017)

Período	Nº de publicações
1995 – 2000	0
2001 – 2005	5
2006 – 2010	2
2011 – 2017	10
Total	17

Fonte: <http://www.anped.org.br>. Acesso em: março de 2017. Elaboração própria (2017).

Observa-se que as publicações relacionadas com a temática iniciaram no período de 2001 a 2005 e a maior quantidade foi publicada no período de 2011 a 2017. Destas, somente duas estão diretamente relacionadas com o núcleo desta pesquisa “parceria público- privada e gestão escolar”, conforme ilustrado no quadro abaixo.

Quadro 3 – Publicações da RBE/Anped sobre parceria público-privada e gestão escolar (1995 – 2017)

TRABALHO/ANO/AUTOR(ES)	Nº DA REVISTA	OBJETIVO DO TRABALHO	RELAÇÃO COM O PRESENTE ESTUDO
Análisis crítico de las políticas de formación de directivos escolares en Chile*: 1980-2001 (2012) DANOSO, Sebastián; BENAVIDES, Nibaldo	49	Analisar políticas de formação dos diretores escolares e a sistemática de seleção e valorização profissional no Chile	Formação de gestores escolares com fundamentos na gestão gerencial
Crítica à razão gestonária na educação: o ponto de vista do trabalho (2014) ALVES, Wanderson F.	56	Refletir sobre o trânsito das ferramentas de gestão do setor privado para o público e sobre a efetividade de tais ferramentas no próprio contexto do setor privado	Transferência de ferramentas/ mecanismos/ metodologias de trabalho do Setor Privado para a Gestão de um sistema público estadual de educação

Fonte: <http://www.anped.org.br/>. Acesso em: 03/2017. Elaboração própria (2017).

O artigo de Danoso e Benavides (2012) estuda o contexto do Chile que é um país, que desde a década de 1980 faz uso dos princípios gerenciais do mercado no seu sistema educacional, e a publicação de Alves (2014) estuda a Rede Pública Estadual de São Paulo. Ambos se referem a presença dos princípios de mercado na gestão educacional.

No GT 05 – Estado e Política Educacional - na Categoria Pôster existem 29 estudos que foram publicados nas Reuniões da Associação no período estudado, sendo que os primeiros

datam do ano de 2000 e os últimos do ano de 2015¹⁵. Destes, 7 (sete) trabalhos (relação completa no apêndice D) foram selecionados e têm relação com o objeto de estudo. Estão organizados em intervalos de tempo, conforme a tabela a seguir.

Tabela 2 – Publicações do GT 05/Anped - Categoria Pôster – sobre parceria público-privada em educação (2000 - 2015)

Período	Nº de publicações
2000 a 2005	3
2006 a 2010	0
2011 a 2015	4
Total	7

Fonte: <http://www.anped.org.br>. Acesso em: dezembro de 2016. Elaboração própria (2017).

No período de 2006 a 2010, na Categoria Pôster, não foi publicado trabalho relacionado com a temática deste estudo. Desses sete trabalhos somente um tem relação com o núcleo da pesquisa - parceria público-privada e gestão escolar, de acordo com o quadro abaixo.

Quadro 4 – Publicações do GT 05/Anped - Categoria Pôster – sobre parceria público-privada e gestão escolar (2000 - 2015)

TRABALHO/ANO/AUTOR(ES)	REUNIÃO ANUAL	OBJETIVO DO TRABALHO	RELAÇÃO COM O PRESENTE ESTUDO
Políticas e práticas do Terceiro Setor para a educação no contexto de “(contra)reforma” do estado (2005) LÉLIS, Úrsula A. de	28 ^a	Aprofundar as reflexões acerca da expansão e influência do Terceiro Setor na esfera educacional e suas expressões nas políticas públicas brasileiras, no contexto “(contra)reformador” do Estado	Investigação sobre os efeitos de um Programa de PPP na gestão de uma rede municipal de educação

Fonte: <http://www.anped.org.br/>. Acesso em: dezembro de 2016. Elaboração própria (2017).

O presente trabalho de Lelis (2005) analisou a atuação do terceiro setor na educação, através do Programa Escola Campeã do Instituto Ayrton Senna, que foi implantado no município mineiro de Montes Claros. O referido programa é de PPP e voltado para a gestão escolar.

Ainda no GT 05 – Estado e Política Educacional - na Categoria Trabalhos existem 182 que foram publicados entre os anos de 2000 a 2015¹⁶. Desses, 38 trabalhos (relação completa no apêndice E) estão relacionados com o objeto de estudo, de acordo com a tabela a seguir.

¹⁵ Ressalta-se que foram consultados todos os trabalhos presentes na Categoria Pôster da ANPED e que muito embora o levantamento tenha sido efetivado em dezembro de 2016, somente existiam pôsteres publicados até 2015.

¹⁶ Foram consultados todos os trabalhos presentes na Categoria Trabalhos da ANPED e que muito embora o levantamento tenha sido efetivado em dezembro de 2016, somente existiam trabalhos publicados até 2015.

Tabela 3 – Publicações do GT 05/Anped - Categoria Trabalhos – sobre parceria público-privada em educação (2000 - 2015)

Período	Nº de publicações
2000 a 2005	12
2006 a 2010	13
2011 a 2015	13
Total	38

Fonte: <http://www.anped.org.br>. Acesso em: dezembro de 2016. Elaboração própria (2017).

Observa-se que a quantidade de trabalhos publicados nos três períodos delimitados na tabela 3 foram quase que proporcionais. Desses trinta e oito trabalhos, nove deles têm relação com a parceria público-privada e a gestão escolar, conforme os quadros 5, 6 e 7 a seguir.

Quadro 5 – Publicações do GT 05/Anped - Categoria Trabalhos – sobre parceria público-privada e gestão escolar (2000 – 2005)

TRABALHO/ANO/AUTOR(ES)	REUNIÃO ANUAL	OBJETIVO DO TRABALHO	RELAÇÃO COM O PRESENTE ESTUDO
O projeto “Amigos da Escola” e a “Gestão Compartilhada” no Paraná: primeiras aproximações (2004) SOUZA, Silvana A. de	27ª	Compreender as possíveis aproximações entre o Projeto “Amigos da Escola” promovido pela Rede Globo de Televisão e a proposta de gestão escolar implementada no estado do Paraná a partir de 1995, denominada “Gestão Compartilhada”	Participação da comunidade escolar como uma categoria de análise
Estado gerencial, reestruturação educativa e gestão escolar (2005) HYPOLITO, Álvaro M.	28ª	Demonstrar a reorganização do Estado e suas implicações para o sistema educacional através da análise do Programa Pró-Qualidade do Estado de Minas Gerais	Verificação dos efeitos de um Programa de educação, com características gerenciais, em um sistema educacional estadual
Fazer mais com menos – gestão educacional na perspectiva da CEPAL e da UNESCO (2005) CAMPOS, Roselane F.	28ª	Analisar o documento <i>Invertir mejor, para invertir mas: financiamiento y gestión de la educación en América Latina y Caribe</i> (produção conjunta da CEPAL e UNESCO, em 2004) e as influências de suas orientações nas reformas educacionais	Os Programas/projetos de parceria público-privada recebem orientações dos organismos internacionais

Fonte: <http://www.anped.org.br>. Acesso em: dezembro de 2016. Elaboração própria (2017).

Souza (2004) analisou a natureza da participação no Projeto “Amigos da Escola” da Rede Globo e no Programa “Gestão Compartilhada” do Paraná e constatou que ambos trabalham a participação a partir de uma concepção passiva, na qual a comunidade é convidada a participar na execução de tarefas rotineiras e de apoio à gestão da escola e não na discussão da concepção da proposta pedagógica dos projetos e da escola, ou mesmo no encaminhamento do processo de tomada de decisão.

Hipolito (2005) faz uma análise da reestruturação do estado brasileiro e suas implicações para a educação, especialmente à educação de Minas Gerais, através da análise do Programa “Pró-Qualidade” que apresenta uma concepção gerencial orientado pelos princípios do Banco Mundial.

Campos (2005) trata de uma das características essenciais da gestão educacional baseada nos princípios do mercado que é a otimização dos recursos públicos “fazer mais com menos”. Com o objetivo de reduzir os gastos do estado, o discurso conservador apregoa que a administração pública não sabe gerir adequadamente os recursos públicos, função que deve ser repassada para entidades não estatais que, de forma eficiente, conseguem bons resultados educacionais com poucos investimentos financeiros.

Essa realidade educacional que preza por princípios gerenciais, não é somente uma realidade do Paraná ou de Minas Gerais, com esses projetos/programas, é local e global, de caráter conservador e hegemônico cada vez mais em expansão.

O quadro a seguir demonstra os trabalhos publicados no período de 2006 a 2010.

Quadro 6 – Publicações do GT 05/Anped - Categoria Trabalhos – sobre parceria público-privada e gestão escolar - (2006 – 2010)

TRABALHO/ANO/AUTOR(ES)	REUNIÃO ANUAL	OBJETIVO DO TRABALHO	RELAÇÃO COM O PRESENTE ESTUDO
O discurso e a prática da gestão escolar: propósitos modernizantes x propósitos democratizantes (2006) ANDRADE, Maria E. de	29ª	Compreender em que medida os princípios da gestão democrática (democracia, participação e descentralização) estavam repercutindo nas escolas públicas estaduais cearenses, seja em termos de contribuição, ou não, para ampliar/fortalecer/dificultar a participação de seus atores na condução da instituição escolar.	A materialização dos princípios democráticos pela gestão escolar gerencial são desvirtuados de sua natureza
A materialização das políticas do “terceiro setor”, na educação brasileira, no contexto de “(contra-)reforma” do Estado (2007) LÉLIS, Úrsula A. de	30ª	desvelar os princípios e ordenamentos do segmento “público-privado” para o Município de Montes Claro/MG, bem como identificar o nível de subordinação desse a tais ordenamentos, e como os mesmos se materializaram na Rede Municipal de Ensino.	Materialização dos princípios da gestão gerencial num sistema educacional de ensino

Fonte: <http://www.anped.org.br/>. Acesso em: dezembro de 2016. Elaboração própria (2017).

O trabalho de Andrade (2006) analisa a gestão escolar democrática de acordo com o discurso e a prática em duas escolas do Estado do Ceará que são orientadas pela gestão gerencial. Observa que, na prática da gestão gerencial, a democracia é considerada como uma diretriz, no entanto, com significado diferente da gestão escolar democrática que leva a emancipação dos sujeitos envolvidos. É uma democracia centralizadora com uma participação limitada, o que é característico do discurso modernizante.

Lélis (2007) discute como tem acontecido a atuação do terceiro setor na gestão escolar, especialmente nos sistemas de ensino, e menciona que os procedimentos, ações e deliberações, em todas as instâncias, de uma forma geral, da secretaria municipal de educação são emanadas da empresa parceira responsável pelo projeto de parceria público-privada, deixando a instituição educacional a mercê das suas influências, políticas e determinações. É o privado orientando com seus conteúdos e metodologias o que a educação pública deve fazer. É possível constatar a mesma lógica capitalista nos trabalhos que seguem elencados no quadro a seguir.

Quadro 7 – Publicações do GT 05/Anped - Categoria Trabalhos – sobre parceria público-privada e gestão escolar - (2011 – 2015)

TRABALHO/ANO/AUTOR(ES)	REUNIÃO ANUAL	OBJETIVO DO TRABALHO	RELAÇÃO COM O PRESENTE ESTUDO
Um estudo sobre o programa “Excelência em gestão educacional” da Fundação Itaú Social (2013) BRAGA, Simone B.; SANTOS, Terezinha F. A. M. Dos	36 ^a	Analisar as implicações do Programa “Excelência em Gestão Educacional” da Fundação Itaú Social na gestão da escola pública brasileira em termos de orientações teórico-metodológicas contidas em documentos balizadores da parceria firmada	Implicações de um programa de parceria público-privada na gestão escolar
A gestão da educação na política educacional do Estado de Mato Grosso do Sul: análise da proposta de “educação para o sucesso” (2007-2013) (2015) ALVES, Andrêssa G. de R.	37 ^a	Analisar a relação público/privada na gestão do sistema de ensino do Estado de Mato Grosso do Sul que inseriu em sua política educacional a proposta de “Educação para o Sucesso”	Inserção de uma proposta de gestão gerencial em um sistema de ensino estadual
Estado e gestão democrática da escola: a abordagem gerencialista performática na escola pernambucana (2015) SANTOS, José E. dos	37 ^a	Demonstrar a emergência – coercitiva – de uma cultura da competição balizada pela busca das melhores posições no ranking educacional, a exemplo do que vem acontecendo na Rede Estadual de Ensino de Pernambuco.	Inserção de princípios gerenciais, como a competitividade e a responsabilização dos gestores em um sistema estadual de ensino.
As nebulosas fronteiras entre o público e o privado na educação básica brasileira (2015) PERONI, Vera M. V.	37 ^a	Refletir sobre as redefinições no papel do Estado, que reorganizam as fronteiras entre o público e o privado e materializam-se de diferentes formas na educação básica pública, com implicações para o processo de democratização da educação.	Implicações da relação público-privada na gestão escolar

Fonte: <http://www.anped.org.br/>. Acesso em: dezembro de 2016. Elaboração própria (2017).

A pesquisa de Braga e Santos (2013) buscou analisar, através de análise documental, as implicações teórico-metodológicas do Programa “Excelência em gestão educacional” da Fundação Itaú Social na educação brasileira. Esclarece que esse Programa segue as orientações do modelo das escolas *charter* dos Estados Unidos que tem uma concepção de administração gerencial. Conclui que assim como nos Estados Unidos o modelo não teve bons resultados para

o desenvolvimento integral do ser humano, também no Brasil não será diferente, visto que é um Programa que prioriza mais os fins que os meios, de caráter extremamente competitivo e excludente. Reconhece que o sistema educacional brasileiro precisa ser modernizado, considerando os avanços científicos e tecnológicos, mas numa perspectiva crítica, democrática e emancipatória.

Alves (2015) fez um estudo da política de educação do Estado de Mato Grosso do Sul (2007-2013) e constatou que não é necessário efetivar legalmente a parceria público-privada para que os seus princípios orientadores sejam transferidos para a escola pública. Nesse caso, o Estado implantou a política “Educação para o Sucesso” baseado na “Pedagogia do Sucesso” de autoria de João Batista de Oliveira, que embasa programas que pretendem melhorar seus dados estatísticos, bem como aproveitou a experiência do seu gestor estadual que já tinha vivenciado a experiência de um programa de gestão do Instituto Ayrton Senna de cunho gerencial. A autora concluiu que sem efetivação legal da parceria e sem ter um programa sistematizado e registrado é possível que sistemas educacionais sejam administrados com a lógica dos princípios mercadológicos, considerando principalmente a padronização das estratégias, a excessiva postura meritocrática e competitiva, assim como as premiações.

O trabalho de Santos (2015) faz uma análise da gestão efetivada na rede estadual de Pernambuco, desde 2001 quando foi iniciado o processo de eleição de diretores naquele estado com seus avanços e retrocessos, demonstrando a dualidade que foi instalada na rede com a presença de dois tipos de escolas: as regulares e as de referência em ensino médio. As escolas de referência em ensino médio desenvolvem uma administração gerencial, com ênfase nas práticas de *accountability* e responsabilização dos gestores, não realizam eleição para escolha dos gestores escolares e recebem certos privilégios como maior gratificação de seus gestores. Essa diferenciação reforça a cultura da competitividade, normal numa sociedade capitalista, mas extremamente prejudicial, em diversos sentidos, para a maioria da comunidade escolar quando raros são os beneficiados.

Finalmente, Peroni (2015) faz uma reflexão sobre as redefinições que foram efetuadas no papel do estado, na década de 1990, devido as necessidades de reajuste do sistema capitalista. Momento em que a administração pública brasileira, gradativamente, passa a ser substituída por uma administração de mercado, e na educação formal, abre-se espaço para a parceria público-privada através de contratos firmados com institutos, fundações, ONGs dentre outras organizações não estatais com a finalidade de administrar a educação pública com princípios de administração privada. A justificativa para essa substituição está em que os procedimentos gerenciais são mais eficientes e eficazes de acordo com as necessidades do capital, o que

invalida a efetivação de uma gestão democrática que valorize o ser humano como princípio fundamental.

Verifica-se nesses estudos, da Categoria Trabalhos, uma sintonia com a temática PPPE e a gestão escolar. Ressalta-se que as pesquisas mostram uma visão crítica sobre a forma como a gestão escolar vem sendo influenciada pelos princípios da gestão gerencial presentes nos projetos de parceria público-privada.

Nesse Estado da Arte - que teve como fontes a RBE e o GT 05/Estado e Política Educacional - foram localizadas 62 pesquisas publicadas sobre a parceria público-privada em educação, dentre artigos, trabalhos e pôsters, sendo que somente 12 estão diretamente relacionadas com o núcleo da Pesquisa, que é parceria público-privada e gestão escolar.

Observa-se que as publicações tiveram início após o período no qual foi aprovada a legislação básica das PPPs, pois o intervalo de 1995 a 2000 foi marcado pela aprovação da legislação que daria legalidade à atuação das PPPs; inclusive em 1995 foi aprovado o Plano da Reforma do Estado, documento que deu abertura para a relação legal entre o público e o privado no Brasil. E em 1998 foi aprovada a EC nº 19, já analisada anteriormente no marco legal das parcerias público-privadas. Esse fato foi observado muito embora as experiências das PPPs na área educacional tenham iniciado na década de 1980 no Brasil.

Outro item a considerar ao analisar o início dessas publicações na Anped, foi o tempo que as organizações do terceiro setor (ONGs, institutos, OS e outras) levaram para construir, adaptar e validar suas tecnologias educacionais para serem implementadas na esfera pública, visto ser uma ampla área de atuação que surgiu e um quantitativo elevado de demandas, o que impulsionou essas instituições do terceiro setor a se especializarem na atuação pública educacional.

Quanto a fluência das publicações durante o período de 2000 a 2016 (levantadas neste estudo até março/2017), tempo em que o País foi governado por quatro presidentes, observa-se que a substituição de um governo para outro não influenciou, de forma significativa, no quantitativo de publicações. Acredita-se que os governos seguiram a mesma ideologia neoliberal na condução dos trabalhos, dando sequência na efetivação das reformas educacionais amparadas nesta ideologia.

Por conta da mesma fluência ideológica dos governos, o processo de efetivação das PPPE foram acontecendo e a produção científica dessa temática pela Anped é o reflexo dessa realidade. Publicou-se 20 trabalhos no período de 2000 a 2005; 15 no período de 2006 a 2010 e 27 no período de 2011 a 2016 (levantadas neste estudo até março/2017). Tendo o maior

número de publicações nesse último período, o que representa intensa presença desta ideologia no cenário educacional público.

Essas pesquisas, publicadas pela Anped e selecionadas por este breve estudo do seu estado da arte, foram organizadas em categorias temáticas, conforme tabela a seguir, buscando encontrar os núcleos de reflexão destas pesquisas.

Tabela 4 - Categorização das publicações da Anped sobre parceria público-privada em educação (2000 – 2017)

Ordem	Categorias Temáticas	Artigo/RB E	Pôster/GT 05	Trabalho/ GT 05	Subtotal
A	Políticas Públicas Educacionais	5	3	14	22
B	PPPE e Gestão Escolar	2	1	10	13
C	Descentralização	1	0	8	9
D	Programas e Projetos de PPP	0	2	3	5
E	Experiências internacionais	5	0	1	6
F	Atuação dos organismos internacionais	3	1	2	6
G	A autoajuda como estratégia capitalista	1	0	0	1
Subtotal		17	7	38	62
Total		62			

Fonte: <http://www.anped.org.br/>. Acesso em: 12/2016. Elaboração própria (2017).

Na categoria “A” - Políticas Públicas Educacionais - as pesquisas analisam as políticas desenvolvidas no Brasil que são fundamentadas na racionalidade gerencial do mercado capitalista e nas contribuições específicas do empresariado nacional, e estão voltadas para diferentes áreas do ensino, tais como: Planejamento, Currículo, Financiamento, Inclusão, Educação Profissional, Ensino Médio, Desempenho dos professores/remuneração por mérito e Avaliação.

Na categoria “B” – Parceria Público-Privada em Educação e a Gestão Escolar – as pesquisas voltam-se para análises de programas de gestão escolar implementados em unidades educacionais ou sistemas de ensino através de PPP. Os programas fundamentam-se na administração gerencial e apregoam a necessidade de uma “educação de excelência”, “educação para o sucesso”, “educação de qualidade”, “escolas eficientes e eficazes”, que não tem, necessariamente, o mesmo significado e sentido presentes na gestão democrática da escola pública.

Na categoria “C” – Descentralização – os estudos reportam-se ao processo de repasse das políticas públicas educacionais para a responsabilidade dos Estados e Municípios, para as empresas privadas e para o terceiro setor, destacando a municipalização do ensino, a transformação do público no público não-estatal e a necessidade da participação comunitária.

Na categoria “D” – Programas e Projetos de Parceria Público-Privada – foram analisadas algumas políticas educacionais referentes à relação público-privada, considerando as características das parcerias e os possíveis impactos das ações no ensino. Como exemplos: o Projeto Autonomia Carioca e o Projeto Nave do Rio de Janeiro; Projeto Amigos da Escola – Todos pela Educação da Rede Globo de Televisão, dentre outros.

Na categoria “E” – Experiências Internacionais – os trabalhos averiguam experiências educativas, de cunho mercantilista, implementadas nos anos de 1990 no contexto da reforma do Estado, desenvolvidas em outros países, quais sejam: Escolas Profissionais em Portugal; Educação de Adultos em Portugal; Formação de Professores no Chile; Crise do Sistema Educativo Chileno e experiências de privatização nos Estados Unidos. Destas experiências, uma analisada difere do modelo gerencial, que é o êxito do Sistema Educacional da Finlândia.

Na categoria “F” – Atuação dos organismos internacionais – foram pontuadas as seguintes instituições: Banco Mundial; a Organização Mundial do Comércio (OMC); Comissão Econômica para a América Latina; Programa de Promoção da Reforma Educativa da América Latina e Caribe (PREAL) e a UNESCO. As reflexões centraram-se nos princípios de sustentação dos agentes internacionais e nas diretrizes, orientações e formas de atuação sobre diversos países.

Na categoria “G” - A autoajuda como estratégia capitalista – formada por um único artigo, faz referência ao discurso da autoajuda, considerada como uma estratégia usada para a manutenção do sistema capitalista à medida que propaga uma ideologia dominante de (con)formação de um novo ser humano diante das adversidades da vida. Menciona-se que esse discurso está presente em todos os espaços, e inclusive, dentro da escola através das políticas de educação.

O presente Estado da Arte objetivou representar uma parcela do conhecimento que vem sendo produzindo, ao longo dessas últimas três décadas, que contextualiza e expõe a temática PPPE. As discussões presentes nesses trabalhos, especialmente as relacionadas a PPP e a Gestão Escolar, irão contribuir para fundamentar as análises documentais que serão feitas na seção dos resultados finais desta dissertação.

3 GESTÃO ESCOLAR NO ENSINO MÉDIO E PARCERIAS PÚBLICO-PRIVADAS

A presente seção aborda a gestão democrática da escola pública enfatizando os reflexos que tem vivenciado com o processo de descentralização do ensino, pontua princípios que são essenciais na orientação de uma gestão democrática, faz uma reflexão sobre a forma como está

garantida na legislação nacional e estadual do Pará e aborda o ensino médio como a última etapa da educação básica que recebe influências do tipo de gestão presente na escola. Para tanto, está organizada em quatro subseções que são: A descentralização do ensino; Gestão democrática: uma utopia!; Princípios democráticos da gestão escolar e o Ensino médio e a lei 13.415/2017.

3.1 A Descentralização do Ensino

A descentralização e a redução dos níveis hierárquicos foram princípios explícitos no processo de reconfiguração do estado brasileiro que orientaram a nova forma de organização da sociedade. As responsabilidades e competências foram repassadas para os estados e municípios ou para os agentes privados e/ou às organizações da sociedade civil.

No ensino brasileiro a descentralização é uma temática que vem sendo discutida desde 1834, no Regime Monárquico, quando os membros da câmara dos deputados estabeleceram um conjunto de mudanças chamado de Ato Adicional que afetou bastante as diretrizes da Constituição de 1824. No período republicano, o Manifesto dos Pioneiros da Educação de 1932, foi um movimento educacional de luta por uma educação pública, única, laica, gratuita e obrigatória que defendeu explicitamente a descentralização, também muitas conquistas foram incorporadas na Constituição de 1934 (CUNHA, 2006).

A discussão a respeito da descentralização do ensino foi retomada na década de 1940, durante o Estado Novo, e manteve-se até meados de 1950, quando foi suscitada a questão dos subsídios para as escolas particulares pelo Substitutivo Lacerda, transferindo o foco da descentralização para a relação entre o setor público e o privado. Ainda assim, na Lei nº 4.024, aprovada em 1961, foram contemplados alguns itens referentes a descentralização do ensino (MOTA, 2007).

Na década de 1970 quando foi promulgada a LDBEN nº 5.692, de 1971, apesar da delegação de algumas responsabilidades para os estados e municípios, na prática, o governo militar centralizou o ensino. Somente a partir da década de 1980, com a abertura política do País, os debates e discussões sobre uma educação de qualidade para todos tiveram espaço e muitos direitos foram garantidos na Constituição de 1988 e na LDBEN nº 9394, de 1996 (MOTA, 2007).

A descentralização do ensino entendida como um dos requisitos para a gestão democrática da escola pública sempre foi motivo de luta dos educadores que pretendiam que os sistemas de ensino e as unidades educacionais tivessem mais autonomia pedagógica,

administrativa e financeira para planejar e executar as ações de acordo com suas necessidades e especificidades da realidade local. Portanto, não é uma temática recente, vem sendo discutida há muito tempo, dependendo do contexto político, econômico e social vivenciado pelo País.

Após a aprovação da LDBEN nº 9394/96, muitas ações foram descentralizadas com o objetivo de melhorar a qualidade dos serviços, mas não responderam aos anseios da sociedade, gerando muitas discussões e contradições. Por conta disso, é necessário compreender melhor o que seja a descentralização do ensino.

Luck (2013, p. 42) descreve que há três formas de compreender a descentralização:

a) uma de natureza operacional, que aponta para uma solução para os grandes sistemas de ensino, que falham por não poderem diretamente gerir as condições operacionais do ensino; b) outra de caráter social, que reconhece a importância da dinâmica social da escola, com uma cultura própria e, portanto, demandando decisões locais e imediatas ao seu processo, a fim de promover o melhor encaminhamento do processo educacional; c) mais outra ainda, de caráter político, que entende o processo educacional como formativo, demandando para a formação democrática a criação de ambiente democrático.

As três dimensões de compreensão expostas permitem inferir que a descentralização é um processo difícil e necessário num país com uma territorialidade tão grande como o Brasil, onde os sistemas de ensino, especialmente os estaduais, têm dificuldades de chegar até as escolas, por conta das distâncias e dos desafios na operacionalização do trabalho. Nas dimensões social e política pressupõe-se que os sujeitos locais assumam o papel de planejadores, executores e avaliadores de suas ações, sendo essencial conhecimento técnico, científico, político e ético para criar um ambiente de vivência democrática.

Quanto a ideia de criação de espaços democráticos através do exercício da democracia, na prática percebe-se uma certa insegurança dos profissionais da educação em lidarem com a autonomia nos espaços onde ela é possível, por exemplo, nos últimos quatro anos, o Ministério da Educação (MEC) repassou recursos diretamente para as escolas de ensino médio elaborarem e executarem projetos pedagógicos e foi visível a dificuldade dos profissionais na realização deste trabalho. Pior que isso, algumas escolas não usaram os recursos, por causa da suposta dificuldade, perderam os prazos e devolveram-os para a esfera federal.

As dificuldades expressas na ação dos profissionais são compreensivas, visto que historicamente tiveram poucas oportunidades de serem os autores dos seus trabalhos, geralmente as políticas vêm prontas para serem executadas. “Apesar de termos avançado na materialização de direitos por meio da legislação, temos a dificuldade de implementá-los, não só pela ofensiva neoliberal, mas também porque a nossa cultura democrática é ainda muito embrionária” (PERONI, 2012, p. 7). Isto evidencia que a escola, os órgãos colegiados, os

conselhos municipais e estaduais de educação, os fóruns e os sistemas de ensino precisam buscar conhecimentos teórico e prático para consolidar os processos democráticos segundo os seus interesses.

Neto e Almeida (2000, p. 35-36) trazem o seguinte entendimento sobre a descentralização:

[...] concebida como estratégia de afastamento do Estado, em relação as suas obrigações sociais e acompanhada de novas formas de controle, conforme vem se configurando na gestão dos gastos públicos no Brasil, não pressupõe necessariamente a participação do cidadão na formulação e realização das políticas públicas, não garante a eficácia e eficiência dos serviços oferecidos e não se constitui uma estratégia obrigatória para a consolidação da gestão democrática, conforme expresso no discurso atual.

Para os autores a descentralização tem o objetivo de atender as necessidades da atual fase de reestruturação do sistema capitalista, reduzindo os gastos públicos e racionalizando os recursos, de modo que tenha mais resultados com a aplicação de menos capital. Quando o estado se afasta das suas responsabilidades e transfere para as empresas privadas, para o terceiro setor, ou para a sociedade, é esta quem sofre as consequências concretizadas na redução do nível de qualidade de vida.

Como estratégia de organização do ensino brasileiro a descentralização acontece mas não oferece condições adequadas para que os entes federados e as unidades educacionais desenvolvam com plenitude as políticas educacionais. A exemplo, Braga (2012) demonstra que o FUNDEF¹⁷ (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério) não garantiu recursos para todas as áreas do Ensino Fundamental, como a Educação Infantil e a Educação de Jovens e Adultos, da mesma forma o FUNDEB¹⁸ (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação), apesar de destinar recursos para toda a Educação Básica, não supriu as necessidades financeiras dos municípios e estados, “[...] a creche, pré-escola, ensino médio e Educação de Jovens e Adultos (EJA) passaram a ser atendidos pelo fundo, porém o aumento da responsabilidade dos municípios frente às demandas educacionais não significou também o aumento dos recursos” (BRAGA, 2012, p. 6).

¹⁷ FUNDEF foi instituído pela Emenda Constitucional n.º 14, de setembro de 1996, e regulamentado pela Lei n.º 9.424, de 24 de dezembro do mesmo ano, e pelo Decreto n.º 2.264, de junho de 1997. Disponível em <http://mecsrv04.mec.gov.br/sef/fundef/funf.shtm>. Acesso em 22/09/2016.

¹⁸ FUNDEB foi criado pela Emenda Constitucional n.º 53/2006 e regulamentado pela Lei n.º 11.494/2007 e pelo Decreto n.º 6.253/2007, em substituição ao Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério - Fundef, que vigorou de 1998 a 2006. Disponível em <http://www.fnede.gov.br/financiamento/fundeb/fundeb-apresentacao>. Acesso em 22/09/2016.

Cerqueira (2005), ao analisar os benefícios e dificuldades existentes na relação entre o setor público e o privado, menciona que, assim como há dificuldades no movimento de descentralização entre os entes públicos (federal, estadual e municipal), também a realidade não é muito diferente quando o processo acontece entre o público e o privado, pois a própria lei que autoriza a relação, também burocratiza o desenvolvimento das políticas públicas. Exemplifica que existe várias lacunas na legislação nacional que dificultam a dinâmica, tais como: falta de previsão legal para Agências Reguladoras fiscalizarem as ações firmadas; impossibilidade de financiamento de um mesmo empreendimento por ambas as partes, público e privado; dificuldade de contratação de consultores e especialistas para modelagem de projetos; dificuldade do gestor público justificar a escolha pela modalidade de parceria entre o setor público e privado; falta de agilidade do mecanismo de manifestação de interesse pelo ente público; falta de conhecimento na sociedade sobre possíveis benefícios das relações estabelecidas entre o público e o privado.

Além destas limitações financeiras e legais do processo de descentralização, em nível local existe uma série de condicionantes internos e externos à escola que limita o pleno funcionamento, cita-se como exemplo a participação da comunidade expressa na dificuldade de fazer a composição do Conselho Escolar¹⁹. Este órgão é representativo da comunidade escolar e deve participar das discussões, planejamentos, acompanhamento e avaliação dos trabalhos em conjunto com a administração da escola, seus membros exercem suas funções de forma voluntária (não remunerada), fato que dificulta a formação do grupo que tem muitas demandas. Este entrave é comumente visto na prática e, quando legalmente a escola consegue formá-lo, o exercício de suas competências fica limitado ao gasto dos “parcos” recursos que a instituição recebe, ou melhor, a administração permanece centralizada na figura do diretor.

Em suma, a descentralização equivale a transferências de competências dos órgãos macros do sistema educacional para os micros, ao compartilhamento de poder com a sociedade e ao exercício da autonomia para a tomada de decisões. Ao analisar os fatos, percebe-se que já existem avanços nas dimensões pedagógica, administrativa e financeira, como, respectivamente, autonomia para que cada escola elabore e execute o seu projeto político pedagógico, a eleição de diretores através do voto direto da comunidade escolar e o Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), todavia, os desafios ainda são maiores.

¹⁹ “Órgão de representação da comunidade educativa [...], trata-se de uma instituição colegiada, que deve contar com a participação de representantes dos diferentes segmentos das comunidades escolar e local, podendo constituir um espaço de discussão de caráter consultivo, deliberativo, fiscalizador e mobilizador” (BRASIL/MEC, 2004, p. 44)

Neto e Almeida (2000, p. 44), ao refletirem sobre os problemas práticos da gestão descentralizada, ressaltam que há uma diferença entre descentralização e desconcentração: “a desconcentração implica a delegação de competência sem deslocamento do poder decisório, ou mesmo como um processo de dispersão físico-territorial de instituições governamentais, inicialmente localizadas de forma centralizada”.

Percebe-se que a redistribuição de tarefas é uma realidade que nem sempre vem acompanhada de poder para que a escola tome suas próprias decisões. Ainda assim, constata-se que há uma seleção das questões que podem ser descentralizadas, pois, itens fundamentais para a melhoria da educação, como infraestrutura e contratação de pessoal, continuam centralizados e extremamente burocráticos.

Luck (2013) também compreende que a desconcentração não permite o compartilhamento de poder, mas, diferentemente de Neto e Almeida (2000), percebe-a como parte do processo de descentralização que leva a democracia.

De qualquer modo, como em qualquer outro movimento social, a descentralização é um processo sujeito a contradições. Portanto, as contradições registradas na educação brasileira não invalidam a importância da questão e do movimento, uma vez que apenas evidenciam um aspecto natural do processo, que demanda maior atenção, habilidade e determinação para promovê-lo... A desconcentração se constitui em uma dessas manifestações, no conjunto do movimento pela descentralização (LUCK, 2013, p. 50).

É compreensível que as contradições vão acontecer em qualquer luta empreendida pela sociedade, pois vive-se numa sociedade dividida em classes com interesses antagônicos. A exemplo, cita-se a eleição para diretores escolares através do voto direto, praticado em alguns estados brasileiros desde 1980, que repassou à comunidade escolar a responsabilidade de escolher o diretor, papel antes exercido pelos secretários de educação através de indicação política partidária.

A realidade mostra que nas escolas onde o diretor é escolhido por votação direta, as dificuldades vivenciadas que o impedem de efetivar um trabalho democrático são inúmeras, a começar pela sua designação legal que ainda é centralizada nas secretarias. E as dificuldades referem-se tanto a falta de autonomia, quanto as questões internas da escola relacionadas a parte pedagógica, aos mecanismos de participação da comunidade escolar e outras.

A partir do exemplo da eleição de diretores é possível analisar que, por um lado, muitas competências continuam centralizadas ou simplesmente foram desconcentradas e o poder de decisão continua de posse do Sistema. Por outro, como diz Luck (2013), a escola, assim como

outras instituições, precisa empoderar-se de autonomia e potencializar os espaços que já conquistou como verdadeiramente democráticos.

3.2 Gestão Democrática: uma utopia!

A Gestão Educacional é uma temática recorrente, bastante discutida no período pós Constituição Federal e é considerada um pilar importante na configuração da Educação Escolar. Gentiline (2013, p. 13-14) descreve que Gestão Educacional

[...] são as diversificadas formas de se conduzir e intervir nas organizações e instituições educacionais, em todas as instâncias do sistema educacional, para a consecução dos fins a que se propõe. Essas formas de condução e de intervenção são fundamentadas em teorias e conhecimentos que proporcionam à Gestão Educacional um caráter de racionalidade, a partir da compreensão e análise dos problemas da realidade educacional, previamente identificados segundo a percepção dos atores sociais e políticos e os interesses dos diversos grupos dos quais eles são representantes e que se explicita em políticas previamente acordadas entre os referidos atores.

Dentre as diversificadas formas de gestão a que irá fundamentar esta dissertação é a gestão democrática emancipatória da escola pública, como uma construção histórica e cultural dos educadores que, em todas as épocas, com mais ou menos intensidade, foram à luta em busca de uma gestão escolar menos autoritária e mais humanizada e conseguiram avanços significativos, como a possibilidade real de sua implementação presente na legislação.

Uma gestão democrática emancipatória, que vá além do cuidado com as questões burocráticas da administração e com a dinâmica diária da escola, que possibilite aos sujeitos múltiplos espaços e tempos de aprendizagem. Para que cada um possa se apropriar do conhecimento acumulado historicamente pela humanidade, com vistas a desenvolver sua consciência social e política para compreender melhor sobre sua própria situação enquanto pessoa no mundo; compreender mais sobre a realidade do ensino, da escola e da própria sociedade, percebendo que uma educação plena depende de vários condicionantes e que ela sozinha não tem poder de transformar a sociedade, mas tem condições de empoderar seus membros para perceberem as contradições nela presentes.

Paro (2000) argumenta pela defesa de uma administração escolar para a transformação social e reconhece como um de seus pressupostos básicos a transmissão de um saber objetivo e a promoção de uma consciência crítica da realidade social, considerando-o como instrumento para a superação da situação de dominação e de exploração presentes na sociedade.

Essa especificidade da gestão democrática transformadora de acordo com Paro (2000, p. 151) só pode ser efetivada por

[...] *oposição* à administração empresarial capitalista. Isto não quer dizer, obviamente, que se deva desprezar pura e simplesmente todo progresso técnico havido na teoria e na prática administrativa empresarial. Significa apenas que, em termos políticos, o que possa haver de próprio, de específico, numa Administração Escolar voltada para a transformação social, tem de ser necessariamente antagônico ao modo de administrar da empresa, visto que tal modo de administrar serve a propósitos contrários à transformação social.

A gestão escolar que assume objetivos direcionados para atingir aos anseios da classe trabalhadora necessariamente deve articular seus princípios, conteúdos, métodos e instrumentos ao alcance daqueles, pois

[...] são os fins que se buscam que acabam por determinar a forma de se utilizarem os recursos disponíveis para tal. É por isso que, embora aproveitando elementos técnicos de outros setores, não se pode aceita-los indiscriminadamente, apenas a partir de adequações ou retoques que os adaptem à situação escolar. É preciso, antes de tudo, romper com o paradigma de dominação aos quais eles se referem – a empresa ou outra instituição autoritária qualquer – e revê-los à luz do novo paradigma que, no caso, só pode ser a escola democrática e comprometida com a transformação social (PARO, 2000, p. 152).

A partir desse entendimento do tipo de gestão escolar assumida por este estudo, será feito uma discussão sobre como a gestão democrática é tratada na legislação, considerando que ela é um dos princípios da educação nacional que foi regulamentada na lei maior do país, a Constituição Federal de 1988 e, posteriormente em outros documentos nacionais.

A CF de 1988 dedica quatro artigos à educação, do 205 ao 214. No artigo 206 relaciona os princípios que servem de base para o ensino, dentre os quais, no inciso VI, descreve que um dos princípios do ensino é a “gestão democrática do ensino público, na forma da lei”.

A LDBEN nº 9394/96, lei preponderante da educação brasileira, legitima a gestão democrática da educação pública e reconhece a importância da participação e da autonomia como seus fundamentos.

No seu artigo 3º, inciso VIII, contempla a gestão democrática como um dos princípios do ensino público, conforme a CF, e acrescenta que deve estar garantida na legislação dos sistemas de ensino.

No artigo 14, destaca no exercício da gestão democrática, a participação dos profissionais da educação e da comunidade escolar ao pontuar que

[...] os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios: I - participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola; II - participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes (BRASIL, LDB, 1996).

O Plano Nacional de Educação 2014-2024, aprovado pela lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, define no artigo 2º, inciso VI, a “promoção do princípio da gestão democrática da educação pública” como uma de suas diretrizes. Traz o seguinte texto na Meta 19:

Assegurar condições, no prazo de dois anos, para a efetivação da gestão democrática da educação, associada a critérios técnicos de mérito e desempenho e à consulta pública à comunidade escolar, no âmbito das escolas públicas, prevendo recursos e apoio técnico da União para tanto (BRASIL, PNE, 2014, p. 83).

Um ponto de alerta que se observa nessa meta é a associação que deve ser feita entre a gestão democrática e os critérios técnicos de mérito e desempenho. No exercício da gestão significa que os que terão melhor desempenho (embora sejam exceções) receberão méritos por seus resultados que podem ser materializados nas diversas formas de premiações, como décimo terceiro salário, certificados, homenagens, entrega de equipamentos tecnológicos, dentre outros modos.

Esta associação também leva a evidenciar que a conquista de méritos não é justa, visto que as condições de trabalho não são iguais para todos os profissionais da educação, como por exemplo as condições materiais e de infraestrutura, de formação, de contexto e de remuneração são desiguais embora sejam mínimas. Os raros profissionais que conseguem o desempenho esperado são usados pela mídia para fazerem propaganda ideológica de que mesmo sem as devidas condições é possível conseguir bons desempenhos.

O PNE relaciona oito estratégias (que vão do 19.1 ao 19.8) com o propósito de orientar os sistemas de ensino na efetivação do modelo de gestão proposto, que são as seguintes:

19.1 priorizar o repasse de transferências voluntárias da União na área da educação para os entes federados que tenham aprovado legislação específica que regulamente a matéria na área de sua abrangência, respeitando-se a legislação nacional, e que considere, conjuntamente, para a nomeação dos diretores e diretoras de escola, critérios técnicos de mérito e desempenho, bem como a participação da comunidade escolar;

19.2 ampliar os programas de apoio e formação aos(às) conselheiros(as) dos conselhos de acompanhamento e controle social do Fundeb, dos conselhos de alimentação escolar, dos conselhos regionais e de outros e aos(às) representantes educacionais em demais conselhos de acompanhamento de políticas públicas, garantindo a esses colegiados recursos financeiros, espaço físico adequado, equipamentos e meios de transporte para visitas à rede escolar, com vistas ao bom desempenho de suas funções;

19.3 incentivar os estados, o Distrito Federal e os municípios a constituírem fóruns permanentes de educação, com o intuito de coordenar as conferências municipais, estaduais e distrital bem como efetuar o acompanhamento da execução deste PNE e dos seus planos de educação;

19.4 estimular, em todas as redes de educação básica, a constituição e o fortalecimento de grêmios estudantis e associações de pais, assegurando-se-lhes, inclusive, espaços adequados e condições de funcionamento nas escolas e fomentando a sua articulação orgânica com os conselhos escolares, por meio das respectivas representações;

19.5 estimular a constituição e o fortalecimento de conselhos escolares e conselhos municipais de educação, como instrumentos de participação e fiscalização na gestão escolar e educacional, inclusive por meio de programas de formação de conselheiros, assegurando-se condições de funcionamento autônomo;

19.6 estimular a participação e a consulta de profissionais da educação, alunos(as) e seus familiares na formulação dos projetos político-pedagógicos, currículos escolares, planos de gestão escolar e regimentos escolares, assegurando a participação dos pais na avaliação de docentes e gestores escolares;

19.7 favorecer processos de autonomia pedagógica, administrativa e de gestão financeira nos estabelecimentos de ensino;

19.8 desenvolver programas de formação de diretores e gestores escolares, bem como aplicar prova nacional específica, a fim de subsidiar a definição de critérios objetivos para o provimento dos cargos, cujos resultados possam ser utilizados por adesão (BRASIL, PNE, 2014, p. 83-84).

A meta 19 e as estratégias do PNE garantem a constituição e fortalecimento dos conselhos (de acompanhamento e controle das políticas públicas, dos conselhos estaduais, municipais e escolares), dos grêmios estudantis, dos fóruns permanentes de educação e a participação de professores, alunos e pais que são estratégias para a efetivação de uma gestão democrática. No entanto, evidencia-se um diferencial no tratamento dado a gestão escolar quanto a formação que, provavelmente, deve estar direcionada para a prova nacional a ser aplicada como critério para a seleção de diretores.

Observa-se também que a meta garante “consulta pública à comunidade escolar” na efetivação da gestão democrática, mecanismo que pode ser comprometido com a associação de critérios técnicos de mérito e desempenho.

Se por um lado, a consulta pública à comunidade escolar prevista na Meta 19 pode significar um avanço nos locais onde não há histórico de gestão democrática, seja na forma de lei própria, seja na forma da vivência de processos democráticos, por outro lado, cabe um alerta no sentido de que a associação de critérios técnicos de mérito e desempenho a essa consulta à comunidade restringe a própria efetividade deste princípio (PERONI, 2014, p. 186).

A partir destas observações, quando se trata, por exemplo, da escolha da gestão escolar, infere-se que as primeiras etapas de seleção dos diretores serão feitas de acordo com os princípios que subsidiam a mencionada formação e o processo unificado de seleção através da prova nacional. Caberá à comunidade escolar decidir quem será o gestor dentre os selecionados por essa prova, que nem sempre serão àqueles que realmente a comunidade deseja, sendo portanto, a última a ser consultada.

Ademais questiona-se o que define o desempenho, pois a pesquisadora desta dissertação infere que as práticas de seleção de gestores podem ser realizadas de duas formas: na primeira, o desempenho deve ser medido por uma prova aplicada que, por consenso, os sujeitos da educação sabem a ineficiência que este instrumento apresenta para medir a competência de um

candidato à assumir um cargo de tal complexidade; a segunda forma refere-se aos diretores que podem ser avaliados, tendo como parâmetro, o seu desempenho no alcance das metas do IDEB projetadas à escola, desconsiderando a totalidade do trabalho que compreende a gestão escolar e negando a possibilidade de sua escolha direta pela comunidade escolar.

A gestão democrática da escola pública foi um ganho histórico, institucionalizada na legislação, mas não efetivada plenamente, pois comumente os sistemas de ensino e instituições veiculam que estão fazendo gestão democrática, todavia suas ações evidenciam, quase sempre, pressupostos de uma administração centralizadora e burocrática, as políticas públicas são criadas fora de contexto, elaboradas, implantadas e implementadas sem a participação da comunidade escolar, desperdiçando esforços, recursos e tempo e não evidenciam processos e resultados significativos para a qualidade da educação. Além disso, as mudanças trazidas pelas políticas públicas mais recentes, como as do PNE já analisadas, mesclam princípios de uma gestão democrática com princípios de uma gestão gerencial, que são antagônicos e com finalidades distintas.

O Plano Nacional traz essas estratégias que devem ser implementadas para alcançar a meta até 2024. Com isto, o exposto mostra que o exercício da gestão democrática continua sendo um desafio para a escola a partir do momento que limita a autonomia da escola na ação de escolher sua equipe gestora, destacando que a escolha direta da comunidade escolar não necessariamente garante gestão democrática emancipatória e que o gestor deve ter além da competência técnica, também competência política e ética. Por isso é importante refletir sobre suas reais possibilidades de implementação.

Segundo Paro (2016, p.13), a primeira condição para tornar possível uma utopia é “tomar consciência das condições concretas, ou das contradições concretas, que apontam para a viabilidade de um projeto de democratização das relações no interior da escola”. Contudo, essa consciência só é possível conhecendo a realidade prática e seus determinantes e o conhecimento científico capaz de defender uma prática que valorize a vida, ou seja, é na relação ação e reflexão que toma-se ciência das condições e contradições presentes na gestão escolar.

Paro (2016) descreve duas contradições referentes à autoridade do diretor que precisam ser compreendidas e desconstruídas pelos que participam da escola para a construção do seu verdadeiro sentido numa escola democrática: a primeira declara que o diretor:

[...] é considerado a autoridade máxima no interior da escola, e isto, pretensamente, lhe daria um grande poder e autonomia; mas, por outro lado, ele acaba se constituindo, de fato, em virtude de sua condição de responsável último pelo cumprimento da Lei e da Ordem na escola, em mero preposto do Estado (PARO, 2016, p.15).

A segunda contradição ressalta a formação adequada como condição para ser diretor, pois este deve ter

[...] uma competência técnica e conhecimento dos princípios e métodos necessários a uma moderna e adequada administração dos recursos da escola, mas, por outro, sua falta de autonomia em relação aos escalões superiores e a precariedade das condições concretas em que se desenvolvem as atividades no interior da escola tornam uma quimera a utilização dos belos métodos e técnicas adquiridas (pelo menos supostamente) em sua formação de administrador escolar, já que o problema da escola pública no país não é, na verdade, o da administração de recursos, mas o da falta de recursos (PARO, 2016, p. 15-16).

Essas e outras contradições presentes na gestão escolar precisam ser publicadas como uma forma de enfrentamento consciente dos desafios postos à construção democrática, pois elas não estão à vista, sendo necessário um olhar atento e criterioso para identificá-las. As contradições jamais serão expostas se os agentes interessados não se apropriarem da dinâmica operacional e política da rede educacional pública e de conhecimentos científicos que comprovem os obstáculos presentes.

3.3 Princípios democráticos da Gestão Escolar

A gestão democrática desejada pelos educadores tem princípios básicos que orientam a vida profissional daqueles que decidem ter uma prática gestora dialógica em função de um ensino digno para todos. Ressalta-se que estes princípios geralmente estão presentes numa gestão autoritária e burocrática de forma mascarada, representando as contradições citadas por Paro (2016), que precisam ser desveladas.

Dentre os fundamentos básicos para a construção de uma gestão democrática, como pressupõe a legislação educacional, pontuar-se-á os da participação, autonomia, responsabilidade e emancipação. Vejamos resumidamente o sentido de cada um a seguir.

A participação é um preceito primordial que deve ser compreendido como o envolvimento de toda a comunidade escolar (alunos, funcionários, pais, responsáveis, moradores e instituições representativas do entorno da escola) durante as fases do processo educacional, a começar pelo diagnóstico, planejamento, tomada de decisões, execução e avaliação. O envolvimento de todos os segmentos lhes garante a compreensão dos procedimentos adotados pela instituição e maiores possibilidades de contribuir com a sua melhoria.

Paro (2016, p. 23) ressalta a magnitude do envolvimento da comunidade. Entretanto, reconhece as dificuldades existentes, pois,

[...] na gestão da escola pública encontra um sem-número de obstáculos para concretizar-se, razão pela qual, um dos requisitos básicos e preliminares para aquele que se disponha a promovê-la é estar convencido da relevância e da necessidade dessa participação, de modo a não desistir diante das primeiras dificuldades.

A realidade escolar mostra explicitamente os empecilhos da participação e a consequente necessidade da persistência do diretor focando no que vai garantir um envolvimento pleno, pois, uma pseudo gestão democrática poderia contentar-se com o simples envolvimento da comunidade somente na operacionalização das atividades ou no uso dos espaços físicos da escola nos finais de semana, seria o tipo de participação que a terceira via defende sendo sinônimo de presença, mas o que se busca é o compartilhamento do poder em todas as etapas do desenvolvimento educacional escolar.

A autonomia é outro preceito de extrema importância garantida na legislação e representa a liberdade da escola sobre seus fins pedagógicos, políticos, administrativos e financeiros. Libânio (2001, p. 80) diz que “o conceito de participação se fundamenta no de autonomia, que significa a capacidade das pessoas e dos grupos de livre determinação de si próprios, isto é, de conduzirem sua própria vida”.

Sabe-se que no Brasil, um país capitalista, a autonomia é relativa, as instituições educacionais estão vinculadas aos órgãos superiores da hierarquia educacional e devem obedecer às determinações macro. No entanto, a gestão pode exercer sua autonomia em diversos campos possíveis dentro da escola não desistindo, visto que são os maiores interessados na construção de um ensino que atenda às necessidades da comunidade.

As contradições lembradas por Paro (2016) permeiam a autonomia dada ao diretor através da descentralização, mecanismo este que repassa responsabilidades para os municípios, sistemas de ensino e escolas, mas que, muitas vezes, tem deixado a direção da unidade educacional impossibilitada de agir diante dos problemas, pois o estado não cumpre suas responsabilidades em nome da descentralização, como por exemplo, a garantia das condições materiais, de pessoal e de infraestrutura para o desenvolvimento do trabalho.

A leitura que o estado liberal faz desta realidade é que o diretor tem autonomia para resolver os problemas da escola, no entanto não consegue por causa de sua incompetência para exercer a função, sendo, no caso, o responsável pelos insucessos da educação. Então, ao mesmo tempo em que ele tem autonomia, não tem condições necessárias de exercê-la, ou seja, o estado concede e ao mesmo tempo tira.

A responsabilidade é outro preceito da gestão democrática da escola que precisa ser compreendido como o compromisso que cada um deve assumir na construção de uma escola

melhor para os filhos dos trabalhadores, perpassando por todos os componentes do estado e da comunidade escolar, especialmente aos funcionários que são remunerados para exercerem suas funções específicas em prol do público. Luck (2015, p. 44) descreve que o cumprimento deste princípio deve ser acompanhado por um

[...] contínuo processo de demonstração pública da qualidade de seu trabalho, em seus variados aspectos, e de esforços despendidos para melhorá-lo. Essa responsabilidade seria acompanhada mediante um contínuo processo de avaliação de como ela se efetiva e de como essa responsabilidade pode ser melhorada.

Essa avaliação da responsabilidade de cada um não perpassa pelo entendimento de acompanhar o trabalho com o objetivo de premiar ou punir, a concepção implícita é descobrir o que precisa ser melhorado ou transformado para redimensionar as ações. Luck (2012, p. 62) expõe que os profissionais da educação reclamam do pouco valor que a sociedade atribui ao seu trabalho e diz que essa desvalorização

[...] se dá pelos mais variados motivos, dentre os quais o desconhecimento dos problemas que enfrenta e como os supera. Em vista disso, na medida em que a escola demonstre objetivamente seu empenho, apresente os seus trabalhos e respectivos resultados, o seu valor poderá ser reconhecido pela sociedade como importante e válido.

Esta postura pode ser uma estratégia de obtenção do apoio da sociedade às causas sociais da educação, pois o estado tem disseminado a ideologia de que a escola de hoje não sabe ensinar, não assume sua responsabilidade e não atende aos anseios da sociedade. O princípio da responsabilidade estende-se aos órgãos que exercem o papel de controle social como os conselhos escolares, conselhos municipais e estaduais de educação.

O preceito da emancipação corresponde ao compromisso político do gestor que não se limita as dimensões técnicas do administrativo, do pedagógico e do financeiro, mas valoriza o político como a transversalidade da sua prática e precisa posicionar-se definindo as intencionalidades do seu trabalho, pois numa gestão democrática emancipatória objetiva-se a contemplação dos interesses e necessidades da população.

O diálogo é companheiro inseparável da gestão democrática emancipatória, ele sempre esteve presente nos momentos de lutas e conflitos para se conquistar os direitos que hoje estão garantidos. Dialogar não é fácil numa cultura autoritária, requer tempo, espaço, compreensão e respeito, contudo é possível para aqueles que aspiram por relações mais horizontais e humanas nas instituições de ensino e para aqueles que compreendem o diálogo

[...] como a verdadeira forma de comunicação humana, na tentativa de superar as estruturas de poder autoritário que permeiam as relações sociais e as práticas educativas a fim de se construir, coletivamente na escola, na sociedade e em todos os espaços do mundo, uma nova ética humana e solidária. Uma nova ética que seja o princípio e o fim da gestão democrática da educação comprometida com a verdadeira formação da cidadania (FERREIRA, 2004, p. 16-17).

A sociedade precisa compreender que o discurso da terceira via sobre gestão democrática da escola pública é aproximado ao que os educadores sempre defenderam nas suas mobilizações. Termos como participação, autonomia, responsabilidade, descentralização e direitos sociais estão comumente sendo usados por uma gestão autoritária, por isso, é preciso que a comunidade escolar tenha conhecimento empírico e científico sobre a educação escolarizada para compreender as contradições e descobrir as condições de emancipação.

A construção do conhecimento empírico se dá na dinâmica da participação, os professores, alunos e demais membros da comunidade que participam compreendem melhor como acontece o movimento escolar e, conseqüentemente tem argumentos consistentes para fazer intervenções e participar das decisões. O conhecimento teórico é amadurecido a proporção que o sujeito participa da prática social e fica a par do conhecimento científico já elaborado. A relação teoria e prática é condição de emancipação.

Os alunos, membros natos dessa comunidade, têm o direito de vivenciar essa “práxis” que necessariamente faz parte da formação humana integral, para a cidadania, para o mundo do trabalho, para a continuação dos estudos, enfim, para a vida. É neste sentido que o ensino médio passará a ser discutido a seguir, considerando que o tipo de gestão escolar, tanto dos diretores e coordenadores pedagógicos quanto dos professores exerce influência na forma como o jovem começa a perceber a realidade.

3.4 O ensino médio e a lei 13.415/2017

O nível final da educação básica, o ensino médio, historicamente foi marcado por indefinições quanto a sua finalidade, em vista de ser uma etapa da educação escolar e da vida dos jovens carregada de interesses ideológicos, políticos e econômicos. As políticas públicas educacionais, das últimas décadas, direcionadas para esse nível de ensino, demonstram que a estrutura e organização do ensino médio apresenta uma relação tensa entre o curso técnico e o propedêutico. Essa dualidade sempre influenciou no destino dos estudantes que cursam àquele nível de ensino: de ingressar no mundo do trabalho ou prosseguir os estudos.

As características do sistema capitalista sempre definiram a função, estrutura e organização da escola e dos seus níveis de ensino e vão adequando-a conforme seus interesses

no decorrer da história. Por causa dessa subserviência da escola aos objetivos do capital e da importância da mão-de-obra para o acúmulo deste, as definições de trabalho e educação caminham juntos. No entanto, o problema não é a relação conturbada que se estabelece, mas o manuseio capitalista que é feito de ambos.

Frigoto (2006, p. 242) defende uma concepção ontocriativa do trabalho, diz que “é a categoria ‘ontocriativa’ da vida humana, e o conhecimento, a ciência, a técnica e a tecnologia e a própria cultura são mediações produzidas pelo trabalho na relação entre os seres humanos e os meios de vida”. Para o autor, o trabalho é uma necessidade humana que garante o bem-estar individual e coletivo, a evolução do conhecimento e a garantia de continuidade da vida humana, é considerado como um princípio formativo e educativo. Inclusive Frigoto (2006) acha importante socializar, desde a mais tenra idade, que todos os seres humanos precisam trabalhar, visto que possuem uma condição única que permite tal virtude - a capacidade racional e criativa – para evitar que se transformem em “mamíferos de luxo”, usando a expressão de Gramsci.

Reconhecida a importância do trabalho, o problema maior é sua transformação em instrumento de alienação e exploração, além do uso de seus resultados – conhecimento, ciência, técnica, tecnologia e cultura - como forças de dominação.

A Educação, juntamente com essa produção resultante do trabalho, geralmente tem servido como meio eficiente de sustentação da sociedade capitalista, à medida que forma segundo as concepções dominantes. O ensino médio, por sua vez, tem sido *locus* privilegiado de interesses por ser àquele tempo/espaço que define os que irão para o mercado de trabalho e os que irão prosseguir estudos, a proporção que polariza a formação instrumental e científica para grupos específicos.

Neste sentido, Kuenzer (2007, p. 10) destaca que

[...] a história do ensino médio no Brasil é a história do enfrentamento desta tensão [educação geral/propedêutica e educação específica/técnica], que tem levado, não a síntese, mas a polarização, fazendo da dualidade estrutural a categoria de análise por excelência, para a compreensão das propostas que vêm se desenvolvendo a partir dos anos 40.

As reformas educacionais efetivadas durante o século XX não venceram a dualidade presente no citado nível de ensino. Em 1942, com a Reforma Capanema, os cursos propedêuticos complementares criados pela Reforma Francisco Campos de 1932, foram extintos e criados os cursos médios de 2º ciclo (denominados de cursos colegiais), momento em que surgiu uma possibilidade aos estudantes que faziam cursos profissionalizantes de ingressarem no nível superior;

A Lei 4.024 de 1961 também fez uma articulação entre o secundário de 2º ciclo e o profissional para fins de ingresso no nível superior. A LDBEN de 1971 criou a obrigatoriedade da habilitação profissional para todos que cursassem o 2º grau. Foi quando surgiu explicitamente, pela primeira vez, a educação para o trabalho. O Parecer nº 45/1972 afirma que a intenção “não é a justaposição de três finalidades, mas reafirmar que o desenvolvimento individual, a formação profissional e o exercício da cidadania são três dimensões do mesmo processo integral” (KUENZER, 2007, p. 18).

Considera-se um importante avanço a obrigatoriedade da habilitação profissional para todos, embora fossem poucos os que realmente estavam preparados para atravessar os processos seletivos e ingressar na universidade. A LDBEN de 1971 não admitiu a dualidade estrutural no corpo da lei, visto que existia uma via única para todos, mas, de fato, ela continuou existindo em face de ser uma determinação social, onde a escola pouco pode contribuir para mudar.

Por sua vez, a LDBEN 9394 de 1996 não trouxe explicitamente a dualidade estrutural, mas na prática também não trouxe uma educação unitária. Neste aspecto, Kuenzer (2000, p. 16) analisa criticamente a postura do MEC que em 1999 publicava na mídia “que o Ensino Médio agora era para a vida”. Ela afirma que realmente só poderia existir um discurso consensual, na sociedade, de que o ensino médio atenderia aos anseios da juventude se fosse produzido externamente aos sujeitos e imposto através dos meios de comunicação que tem feito esse papel ideológico com presteza.

Numerosas análises já foram feitas mostrando que a proposta para o Ensino Médio em vigor, consubstanciada na Resolução 03/98 do CNE, é parte integrante das políticas educacionais propostas pelo governo Fernando Henrique Cardoso, que por sua vez expressam uma concepção de educação orgânica ao modelo econômico em curso, versão nacional do processo globalizado de acumulação flexível (KUENZER, 2000, p. 16).

Como já discutido anteriormente, o modo de produção do capitalismo atual necessita de trabalhadores que saibam mais do que fazer, e pela lógica, uma escola dividida em ensino técnico e propedêutico não atende mais as necessidades de mão-de-obra especializada para o mercado de trabalho.

A lei federal nº 13.415, aprovada em 16 de fevereiro de 2017, que trouxe alterações para o ensino médio, expressa a mesma concepção de educação voltada para o mercado e também, em torno dela, é feita a mesma propaganda midiática para estabelecer o consenso na sociedade.

A propaganda do MEC²⁰, antes da aprovação da lei, dizia: “quem conhece o Novo Ensino Médio aprova!”, também acrescentava que “com o Novo Ensino Médio você tem mais liberdade para escolher o que estudar, de acordo com sua vocação. É a liberdade que você queria para decidir seu futuro”. Após sua aprovação, o MEC investiu na publicidade não só nas mídias tradicionais como na televisão e no rádio, além das redes sociais, como o *YouTube*, por ser um meio de comunicação muito utilizado atualmente pelos jovens.

A lei modifica a atual LDBEN e suas mudanças mais discutidas referem-se a carga horária anual, ao currículo, disciplinas obrigatórias, itinerários formativos e valorização do notório saber.

A Lei 13.415/2017 modifica o artigo 24 da LDBEN 9394/96, que trata da carga horária anual dos ensinos fundamental e médio que deve ser de, no mínimo, 800 horas/ano. Para o ensino médio, o parágrafo 1º traz a seguinte alteração: “A carga horária mínima anual [...] deverá ser ampliada de forma progressiva, no ensino médio, para mil e quatrocentas horas, devendo os sistemas de ensino oferecer, no prazo máximo de cinco anos, pelo menos mil horas anuais de carga horária, a partir de 2 de março de 2017” (BRASIL, LDB, 1996).

O objetivo é transformar, progressivamente, as escolas de ensino médio em escolas de tempo integral que devem ter no mínimo 1400h/ano. Pressupõe-se que esta seja “uma ideia boa” se for acompanhada também de uma educação integral, de tempo integral, mas questiona-se qual será a qualidade dessa educação proposta por escola de tempo integral, visto as condições precárias da educação, a política de intervenção mínima do Estado e a redução dos gastos públicos. A mencionada lei também inclui o artigo 35-A na LDBEN que diz o seguinte:

Art. 35-A. A Base Nacional Comum Curricular definirá direitos e objetivos de aprendizagem do ensino médio, conforme diretrizes do Conselho Nacional de Educação, nas seguintes áreas do conhecimento: I - linguagens e suas tecnologias; II - matemática e suas tecnologias; III - ciências da natureza e suas tecnologias; IV - ciências humanas e sociais aplicadas (BRASIL, LDB, 1996).

As disciplinas obrigatórias nos três anos do ensino médio serão: Língua Portuguesa, Matemática e Língua Inglesa. A Base Nacional Comum Curricular incluirá obrigatoriamente estudos nas áreas de Educação Física, Arte, Sociologia e Filosofia, mas não necessariamente elas precisam fazer parte da estrutura curricular como disciplinas. Caso os sistemas de ensino não deem o devido valor a essas áreas a formação do jovem poderá ficar comprometida, pois

²⁰ A propaganda era veiculada pela Rede Globo de Televisão, uma das maiores do país. Disponível em: <http://www.redebrasilatual.com.br/educacao>. Acesso em 10/09/2017.

são conhecimentos essenciais para a construção da consciência ética, estética, cinestésica, crítica, relacional, dentre outras, importantes para uma formação integral do ser humano.

Por sua vez, as disciplinas já tidas como obrigatórias, também são essenciais para a constituição da aprendizagem, para o desenvolvimento do ser humano e para a produção de saberes; no entanto, para a Lei 13.415/2017 não são estes os motivos primeiros que as tornaram indispensáveis no currículo. O fato de serem básicas para o desenvolvimento de competências e habilidades que são cobradas nas avaliações externas e nas avaliações internacionais, como exemplo o PISA, tem peso significativo na determinação como disciplinas obrigatórias, além de que seus resultados também servem para definir as nações que devem fazer parte das “sociedades do conhecimento”.

Assim, o artigo 36 da LDBEN passou a vigorar com a seguinte redação:

O currículo do ensino médio será composto pela Base Nacional Comum Curricular e por itinerários formativos, que deverão ser organizados por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares, conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino, a saber: I - linguagens e suas tecnologias; II - matemática e suas tecnologias; III - ciências da natureza e suas tecnologias; IV - ciências humanas e sociais aplicadas; V - formação técnica e profissional (BRASIL, LDB, 1996).

Os itinerários formativos dependerão das condições e decisões dos sistemas de ensino, assim como a quantidade de itinerários oferecidos pela escola. A liberdade de escolha pelo aluno não é tamanha como é divulgada na propaganda veiculada pelo MEC nos meios de comunicação do país, visto que a realidade do sistema educacional é limitada, inclusive haverá situações em que muitas escolas poderão oferecer apenas uma opção. Além de que o itinerário da formação técnica e profissional poderá ser “escolhida” não por opção, mas por necessidade de ingressar precocemente no mercado de trabalho.

Ressalta-se que a efetividade da formação técnica e profissional poderá acontecer no setor produtivo e mediante o estabelecimento de parcerias, o que leva a inferir o poder que o setor privado terá nesse itinerário. Dito de outro modo, em todos os itinerários formativos, considerando que a lei foi recentemente aprovada, os sistemas de ensino ainda estão se organizando para implementar essas mudanças, além do que, através destas parcerias com o setor privado, a gestão pública escolar gradativamente está sendo substituída por uma gestão de mercado.

Também profissionais com notório saber poderão atuar nesse percurso, conforme o inciso IV que foi incluído no artigo 61 da LDBEN:

IV - profissionais com notório saber reconhecido pelos respectivos sistemas de ensino, para ministrar conteúdos de áreas afins à sua formação ou experiência profissional, atestados por titulação específica ou prática de ensino em unidades educacionais da rede pública ou privada ou das corporações privadas em que tenham atuado, exclusivamente para atender ao inciso V do caput do art. 36 (BRASIL, LDB, 1996).

Este inciso traz em seu bojo uma polêmica, que por si só já amplia os questionamentos feitos pelos movimentos sociais e dos trabalhadores da educação: para que o trabalho seja de qualidade o profissional da educação precisa ter uma série de saberes necessários na condução de sua função, como exemplo os conhecimentos didático-pedagógicos e os processos de ensino e aprendizagem, geralmente construídos nas licenciaturas. Pré-requisitos que o profissional com notório saber não necessariamente os contempla. Ademais, questiona-se o valor dado aos profissionais licenciados pelo Estado brasileiro para as áreas afins da formação técnica e profissional, que são formados para esta finalidade.

A reforma do ensino médio trazida por essa lei, assim como as demais políticas públicas voltadas para a educação e para outras áreas, também está alinhada com os interesses do governo neoliberal. Acredita-se que estas alterações aprovadas não resolverá o problema de identidade, de dualidade estrutural (ensino técnico e propedêutico) e de qualidade nessa etapa da educação básica.

É consenso entre os profissionais da educação que os problemas postos à educação brasileira perpassam por toda educação básica e que o ensino médio não é a única etapa que não está conseguindo atingir seus objetivos. As raízes dos problemas vivenciados nesse nível de ensino que culpabilizam os professores, os gestores escolares, a família e o jovem estão na história da educação brasileira que foi construída a partir da forma como a sociedade está organizada social e economicamente. Portanto, como as causas primárias não mudaram, mas, ao contrário, foram aperfeiçoadas com as novas formas de manutenção da sociedade, tal como a reestruturação produtiva, as tentativas de mudança dificilmente atingirão os maiores interessados que são milhões de jovens e adolescentes filhos das classes trabalhadoras que têm a escola pública como único espaço de acesso a sua escolarização.

A partir dessas reflexões sobre as principais mudanças que a Lei 13.415/2017 vem trazendo para o ensino médio, adentra-se numa reflexão que é nuclear para a defesa de uma escola pública mais equitativa na promoção dos direitos fundamentais do ser humano: verificar como a educação integral tem sido pensada para esse nível de ensino.

3.4.1 O atual ensino médio na perspectiva da educação integral

Esta dissertação assume o conceito de educação integral politécnica fundamentada na pedagogia histórico-crítica, de acordo com os argumentos de Maciel, Jacomeli e Brasileiro (2017). Esta concepção de educação compreende a politecnicidade como

[...] princípio pedagógico que se fundamenta na concepção de que o homem é um ser histórico-cultural, constituído a partir de sua práxis social, cuja consequência é o desenvolvimento potencial de múltiplas capacidades cognitivas, sensíveis, físicas e sociais determinantes de sua humanização integral (MACIEL; JACOMELI; BRASILEIRO, 2017, p. 476).

Esse princípio educativo não consegue ser efetivado no modelo regular de ensino médio como se apresenta hoje na realidade da maioria das escolas públicas brasileiras. Os autores argumentam:

Ora, um princípio pedagógico concebido com essas dimensões, que visam ao desenvolvimento omnilateral do homem, não pode ser posto em prática em uma escola reduzida em tempo e em formação humana – motivo pelo qual esse fundamento encontra seu *locus* privilegiado na educação integral (MACIEL; JACOMELI; BRASILEIRO, 2017, p.467-477).

O ensino médio vivencia um tempo reduzido e demasiado fragmentado, com uma estrutura curricular desconexa, abstrata e descontextualizada, onde o aluno e, quase sempre os docentes, não conseguem visualizar a globalidade do conhecimento e fazer a relação com a realidade, devido a forma aligeirada como as aulas sucedem-se nos dias letivos; somando-se ao tempo corrido dos professores, que necessitam cumprir uma carga horária extensa em sala de aula para garantir o suprimento de suas necessidades básicas, haja vista a desvalorização salarial a qual esses profissionais são submetidos. Não existem tempos nem espaços suficientes e adequados para a materialização de uma educação integral.

A organização curricular que é efetivada nesse tempo escolar mínimo, não oferece grandes possibilidades para a formação humana integral, visto que geralmente é conduzida no sentido de desenvolver a dimensão cognitiva do ser humano através da socialização de determinados conhecimentos produzidos historicamente pela humanidade. As possibilidades de desenvolvimento da dimensão física, social, política e afetiva, são mínimas, considerando também a limitação da formação docente, que é realizada para atender a esse tipo de educação escolar desconexo.

Partindo do conceito de educação integral politécnica, passar-se-á a verificar como a legislação atual, a partir da LDBEN nº 9394/96, tem normatizado a educação integral no ensino médio.

A Lei 13.415/2017 trouxe duas alterações para a LDBEN 9394/96 que apontam para a educação integral no ensino médio. No artigo 24, inciso VII, manteve a ampliação progressiva da carga horária mínima de oitocentas horas para mil e quatrocentas horas e incluiu que os sistemas de ensino deverão “oferecer, no prazo máximo de cinco anos, pelo menos mil horas anuais de carga horária, a partir de 2 de março de 2017” (BRASIL, LDB, 1996). No artigo 35A, parágrafo 7º incluiu que o currículo do ensino médio deverá “considerar a formação integral do aluno, de maneira a adotar um trabalho voltado para a construção de seu projeto de vida e para sua formação nos aspectos físicos, cognitivos e socioemocionais” (BRASIL, LDB, 1996).

A LDBEN formaliza a ampliação da carga horária do ensino médio e menciona que o currículo deve ser trabalhado de forma que garanta a formação integral do aluno. Esses são dois aspectos imprescindíveis para a educação integral.

Na contemporaneidade existem várias modalidades chamadas de educação integral que não se enquadram na concepção da politécnia (MACIEL; JACOMELI; BRASILEIRO, 2017). Dentre essas modalidades está a Educação em Tempo Integral, que se refere a ampliação do tempo de permanência do aluno na escola, estendendo geralmente de quatro ou cinco horas diárias para o mínimo de sete horas. Nesta modalidade, no contra turno, o aluno participa de atividades, como exemplo: atividades artísticas, esportivas, de reforço escolar, dentre outras, o que não necessariamente leva a uma formação integral.

O PNE dedicou a meta 6 à educação em tempo integral, seu texto diz o seguinte: “oferecer educação em tempo integral em, no mínimo, cinquenta por cento das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, vinte e cinco por cento dos(as) alunos(as) da educação básica” (BRASIL, PNE, 2014). Observa-se que esta meta garante educação em tempo integral e que existem nove estratégias descritas no Plano que materializaram a referida educação.

A meta 3 refere-se a universalização do atendimento escolar para a população de quinze a dezessete anos. Isso significa que o ensino médio regular não atende a todos os que estão nessa faixa etária e que o ensino médio em tempo integral, por necessitar de mais investimentos e condições, ainda é um grande desafio.

O PEE também dedicou a meta 6 à educação em tempo integral. Diz que deve “oferecer educação em tempo integral em, no mínimo, 30% (trinta por cento) das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 15% (quinze por cento) dos (as) alunos (as) da educação básica” (PARÁ, PEE, 2015)

As metas estão estabelecidas nos planos e existe um prazo para serem cumpridas, como geralmente os recursos não crescem de forma proporcional às necessidades, a educação em tempo integral já está sendo implantada de forma muito precária, principalmente quanto as condições dos prédios escolares que não oferecem condições dignas para o aluno permanecer o dia inteiro na escola, exigindo inclusive que o mobiliário deve ser adequado; as quadras poliesportivas devem ter cobertura; os espaços pedagógicos e de convivência como laboratórios, bibliotecas, auditórios, refeitórios e cozinhas devem estar bem equipados e funcionando com profissionais lotados; além dos banheiros e sanitários adequados para garantir a higiene dos alunos. São requisitos primários para garantir desenvolvimento e aprendizagem, tanto no ensino regular, de um turno apenas, quanto na educação em tempo integral.

A Portaria do MEC de nº 1.145, de 10 de outubro de 2016 instituiu o Programa de Fomento às Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral (EMTI), que foi criado pela Medida Provisória nº 746, de 22 de setembro de 2016. Dando sequência a normatização desse Programa, no dia 13 de junho de 2017 o MEC aprovou a Portaria de nº 727, que estabeleceu novas diretrizes, novos parâmetros e novos critérios e visa apoiar a implantação da proposta pedagógica de tempo integral nas escolas públicas de ensino médio.

O parágrafo único do artigo 1º, da Portaria 727/2017, esclarece que a “[...] proposta pedagógica das escolas de ensino médio em tempo integral terá por base a ampliação da jornada escolar e a formação integral e integrada do estudante, tendo como pilar a Base Nacional Comum Curricular e a nova estrutura do ensino médio” (BRASIL, MEC, 2017).

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC)²¹ encontra-se em processo de regulamentação (no momento – 01/11/2017 - encontra-se no Conselho Nacional de Educação que está elaborando parecer e projeto de resolução para encaminhar ao MEC) e a nova estrutura do ensino médio que foi aprovada pela Lei 13.415/2017, define os percursos formativos, já analisados anteriormente.

Ao associar o conceito de Educação Integral assumido por essa pesquisa e os percursos formativos que comporão o ensino médio, percebe-se que são propostas que não se imbricam, visto que na nova configuração desse nível de ensino os alunos deverão decidir por qual

²¹ A Base Nacional Comum Curricular é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica. Conforme definido na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/1996), a Base deve nortear os currículos dos sistemas e redes de ensino das Unidades Federativas, como também as propostas pedagógicas de todas as escolas públicas e privadas de Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio, em todo o Brasil (Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 01 de novembro de 2017).

itinerário seguir, fazendo opção por uma formação mais técnica ou mais propedêutica, o que leva ao entendimento de que a educação integral poderá ser reduzida à extensão da jornada de tempo do aluno na escola, não garantindo o atendimento aos princípios da educação integral já anunciados anteriormente.

Educação Integral para o ensino médio deve proporcionar aos alunos espaços e tempos que possibilitem o seu desenvolvimento global de forma que possa compreender e se posicionar consciente e criticamente diante da ciência, da cultura, da técnica, da tecnologia e do trabalho. Desta forma, o projeto político pedagógico da escola deve estar coerente com essa proposta ao assumir uma posição de desconstrução da concepção compartimentada do ensino para uma concepção dinâmica, sistêmica, interdisciplinar, onde as diferentes áreas do conhecimento possam dialogar integrando saberes, professores, alunos e espaços pedagógicos, valorizando o trabalho coletivo integrado como um dos seus princípios.

As atividades extraescolares também devem estar em consonância com esse documento orientador das escolas, pois a articulação com outros espaços educativos é uma indicação da Educação em Tempo Integral presente, por exemplo, tanto no PNE quanto no PEE, na estratégia 6.4, com o seguinte texto: “fomentar a articulação da escola com os diferentes espaços educativos, culturais e esportivos e com equipamentos públicos, como centros comunitários, bibliotecas, praças, parques, museus, teatros, cinemas e planetários”.

A escola precisa manter a centralidade do processo de ensino e aprendizagem discutindo coletivamente com a comunidade escolar a que objetivos pretende alcançar para que esse viés extraescolar não se torne uma prática de simples ocupação da jornada prolongada. Assim também como as parcerias, neste caso especialmente as público-privada analisadas por essa pesquisa, que vão de encontro ao conceito de Educação Integral Politécnica segundo a concepção de Maciel, Jacomeli e Brasileiro (2017), adotada por esse trabalho.

Neste sentido, a formação continuada nessa perspectiva de educação integral necessita envolver, para além dos docentes, o grupo gestor da escola, especialmente a equipe pedagógica envolvida diretamente com o processo de ensino-aprendizagem.

Para tanto, a formação da [...] coordenação pedagógica, não pode prescindir do domínio técnico da pedagogia histórico-crítica, e de um conhecimento mais elaborado sobre as demandas sociais (como as do mundo do trabalho e as políticas) que oriente para um tipo de cidadania participativa, democrática e crítica (MACIEL; JACOMELI; BRASILEIRO, 2017, p. 483).

O coordenador pedagógico é o profissional que acompanha diretamente o planejamento, desenvolvimento e avaliação do processo educativo que envolve professores e alunos, por isso

deve estar em permanente formação continuada, compartilhando saberes com seus pares, para oportunizar essa mesma formação aos professores, pois não se efetiva uma educação integral, na perspectiva da politecnicidade, sem conhecimento teórico para fundamentar a prática e sem prática para aprimorar o teórico, pois é na relação teoria-prática que ambas vão se aperfeiçoando e produzindo conhecimentos.

Na realidade das escolas é perceptível um certo distanciamento da gestão administrativa para as questões pedagógicas, fato não aceitável pois ambas são interdependentes, precisam estar em formação e diálogo constantes para entender e aprimorar o processo educativo.

Essas e outras questões não explicitadas nesta discussão sobre a educação integral devem ser consideradas pelas secretarias de educação, pelas escolas e pelos órgãos de controle como os conselhos escolares, conselhos municipais e estaduais, fóruns e outros órgãos diretamente envolvidos com a educação, pois o referido Programa de Fomento às Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral terá uma duração de dez anos, segundo a Portaria 727/2017, e será estendido a todos os estados brasileiros.

Em 2017, segundo o anexo II dessa portaria, o Ensino Médio em Tempo Integral será garantido para o mínimo de 794 (setecentos e noventa e quatro) escolas em todos os estados e Distrito Federal, para um total de 165.150 (cento e sessenta e cinco mil e cento e cinquenta) alunos, sendo que o Estado do Pará irá atender 16 (dezesesseis) escolas e 7.200 (sete mil e duzentos) alunos. As escolas estão fazendo adesão em 2017 e o processo de implantação iniciará em 2018, com garantias de recursos do FNDE anunciados pelo atual governo, que será repassado para as secretarias estaduais de educação.

De acordo com o PEE (2015, p. 60-61), a “Secretaria de Estado de Educação do Pará iniciou o processo de oferta de educação integral em 2009 mediante a adesão ao Programa Federal Mais Educação, e avançou em 2012 por meio da implantação do Projeto da Escola de Tempo Integral”. Essa experiência do Estado em muito pode contribuir para a implementação do Programa do Ensino Médio em Tempo Integral, pois supõe-se que já tenha diagnosticado os óbices e pensado mecanismos para superá-los, considerando que são muitos diante das dificuldades que as escolas públicas estaduais paraenses vivenciam.

Diante desta realidade do ensino médio e da educação integral, esta pesquisa de mestrado em educação acadêmica da Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA) busca conhecer uma realidade particular que está detalhada na seção seguinte, destacando a questão objeto desse estudo, o local da pesquisa empírica, os pressupostos metodológicos que nortearão, de forma sistemática, os passos da coleta de dados desta pesquisa, bem como sua análise.

4 METODOLOGIA DO ESTUDO

A finalidade dessa seção é apresentar a abordagem e tipo de pesquisa, descrever a questão norteadora, os objetivos, o *locus* do estudo documental onde a pesquisa foi realizada, o processo metodológico desenvolvido e a forma de análise e interpretação dos dados adotada. Esse processo de desenvolvimento da pesquisa está fundamentado nos seguintes autores: Bardin (2011), Demo (2008), May (2004), Cellard (2008), Oliveira (2014) e Severino (2007).

O objeto dessa pesquisa “Parceria Público-Privada em Educação” faz parte das Ciências Humanas e tem o ser humano como o seu foco de estudo, que é aquele ser biopsicossocial que pensa e age de forma diferente de acordo com sua história, sua cultura, seu espaço e seu tempo. Logo, os fatos analisados e interpretados, por estarem relacionados às pessoas, são complexos, necessitam de um tratamento numa abordagem qualitativa, na perspectiva de compreender melhor as realidades estudadas.

Oliveira (2014, p. 58) faz a seguinte observação sobre a abordagem qualitativa:

Se preocupa com uma visão sistêmica do problema ou objeto de estudo. Tenta explicar a totalidade da realidade através da complexidade dos problemas sociopolíticos, econômicos, culturais, educacionais, e segundo determinadas peculiaridades de cada objeto de estudo.

No entanto, a análise quantitativa não será excluída deste estudo, pois, segundo Demo (2008, p. 35), “qualidade não é contradição lógica da quantidade, mas a face contrária da mesma moeda. Qualidade e quantidade são, pois, polos contrários – como quer a dialética, não extremos contrários, que apenas se excluem”, portanto, qualidade e quantidade se completam e podem produzir melhores resultados à pesquisa.

O Estudo de Caso é a modalidade de pesquisa escolhida para nortear esta pesquisa. De acordo com Severino (2007, p. 121), este tipo de pesquisa “se concentra no estudo de um caso particular, considerado representativo de um conjunto de casos análogos, por ele significativamente representativo”. Este procedimento estudará o objeto no contexto real, analisando-o, detalhadamente, em suas múltiplas dimensões e explorando várias fontes de evidências para compreendê-lo.

4.1 A questão norteadora e os objetivos do estudo

Tendo em vista a presença de programas e projetos de PPPE nas escolas da Secretaria de Estado de Educação do Pará (SEDUC/PA), especialmente nas escolas da 5ª Unidade Regional de Educação (5ª URE), localizadas no Município de Santarém-PA, e considerando a

especificidade dos princípios, objetivos e pressupostos metodológicos das ações de parceria público-privada na educação formal e seus efeitos na formação dos sujeitos escolares, na definição de um novo modelo de escola e de sociedade, este estudo assume a seguinte questão, como problema central dessa pesquisa: em que medida os programas e projetos de Parceria Público-Privada em Educação (PPPE), implantados a partir de 2012, estão impactando na gestão escolar das escolas públicas de Ensino Médio Regular, da área urbana do Município de Santarém-PA?

O objetivo geral visa analisar o impacto da implantação da Parceria Público-Privada na gestão das escolas públicas de Ensino Médio de Santarém a partir de 2012. Enquanto objetivos específicos assume-se os seguintes: i) compreender o contexto gerador dessas parcerias; ii) mapear os programas e projetos de PPPE desenvolvidos nestas escolas; iii) identificar aqueles programas e projetos que têm ações voltadas para a gestão escolar e iv) verificar a influência de suas propostas teórico-metodológicas para uma gestão escolar pública democrática.

O período estabelecido para o corte temporal dessa pesquisa está compreendido entre o ano de 2012 ao final do 1º semestre de 2017. Ele justifica-se pelo fato do Programa Ensino Médio Inovador/Jovem de Futuro (PROEMI/JF) ter implantado o seu primeiro ciclo de atuação em 2012 e ser um Programa Federal, mas que trouxe a PPP para o Ensino Médio em Santarém. Ressalta-se que outros projetos como o Florestabilidade²², da Fundação Roberto Marinho e Amigos da Escola²³ da Rede Globo, foram implantados antes de 2012 com a parceria público-privada, mas não assumiram a abrangência do PROEMI/JF, que trabalhou diretamente com monitoramento sistemático sobre os seus objetivos propostos.

4.2 O *locus*, a população e o grupo amostral da pesquisa

Visando contextualizar o *locus* da pesquisa e apresentar o grupo amostral, serão apresentadas informações gerais sobre o Estado do Pará, o Município de Santarém, a SEDUC-

²² Florestabilidade é um projeto da Fundação Roberto Marinho, lançado em 2012 em parceria com o Fundo Vale, e que atualmente tem como parceiros a Good Energies Foundation e o Serviço Florestal Brasileiro. Tem por objetivo despertar nossos jovens para uma importante missão: a de se tornarem gestores da maior floresta tropical do planeta. Disponível em <http://www.florestabilidade.org.br>. Acesso em 01/10/2016.

²³ O Amigos da Escola é um projeto criado pela Rede Globo, em 1999, para, por meio de campanhas e reportagens, sensibilizar a população sobre a valorização da educação e da escola pública, em seu papel essencial de educação formal e de centro de referência comunitário. O projeto incentiva o envolvimento de todos (profissionais da educação, alunos, familiares e comunidade) nesse esforço, divulga boas práticas no site do projeto, proporciona a troca de experiências, e promove Dias Temáticos nacionais. O projeto Amigos da Escola é implementado com o apoio de grandes parceiros, como o Unicef, Faça Parte, Conselho Nacional dos Secretários de Educação (Consed) e União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime). Disponível em <http://redeglobo.globo.com>. Acesso em 01/10/2016

PA e, mais especificamente, a 5ª URE, diretamente responsável pelo acompanhamento das políticas implementadas nas escolas de ensino médio de Santarém.

O Pará é uma das 27 unidades federativas do Brasil. É o segundo maior estado do país com uma extensão de 1.248.042,515 km², pouco maior que Angola, dividido em 144 municípios (com a criação de Mojuí dos Campos), está situado no centro da região norte e tem como limites o Suriname e o Amapá a norte, o oceano Atlântico a nordeste, o Maranhão a leste, Tocantins a sudeste, Mato Grosso a sul, o Amazonas a oeste e Roraima e a Guiana a noroeste. Disponível em: <http://www.pa.gov.br>. Acesso em 20/11/2017.

O Pará está localizado na Região Norte, é a unidade federativa mais populosa desta macrorregião, com uma população, segundo o censo de 2010, de 7.581.051 pessoas, sendo o 9º estado mais populoso do país, com uma densidade demográfica de 6,07 hab/km². De acordo com a situação domiciliar a população urbana totaliza 5.191.559 pessoas e a população rural soma 2.389.492 habitantes²⁴. A constituição dessa população recebeu influência de diversos povos de outros países que migraram para o estado, como os portugueses, japoneses, italianos, libaneses, franceses e de migrantes nacionais como os maranhenses. Esses diversos povos contribuíram para a construção da diversidade cultural que hoje se apresenta no estado.

Oficialmente, o estado está dividido em 6 (seis) mesorregiões (Baixo Amazonas, Marajó, Metropolitana de Belém, Nordeste Paraense, Sudeste Paraense e Sudoeste Paraense), sua capital é o Município de Belém.

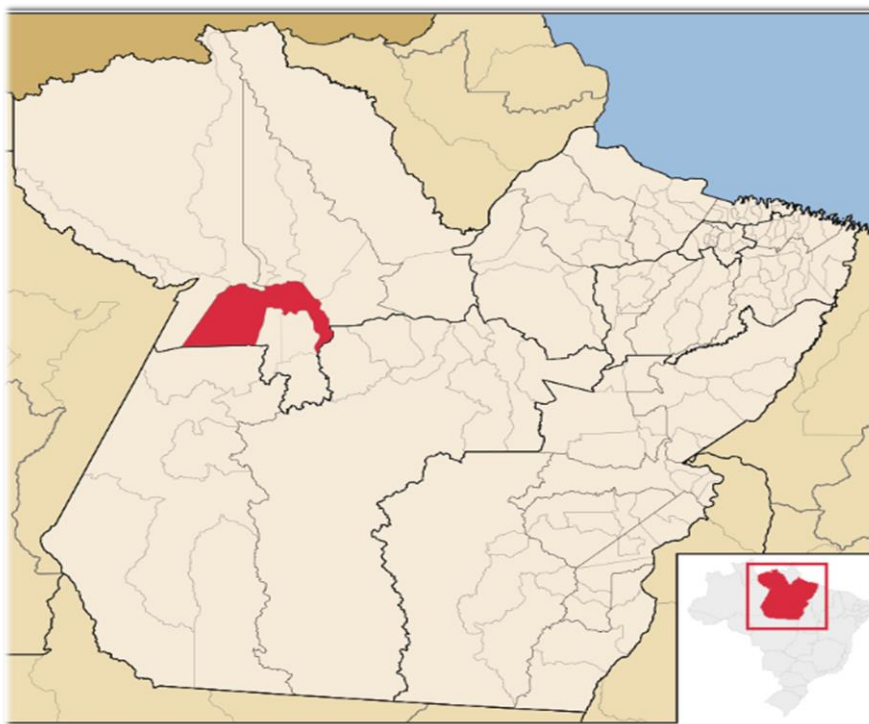
Santarém é um município brasileiro do Estado do Pará, localizado na Mesorregião do Baixo Amazonas (ver figura 1), situa-se na confluência dos Rios Tapajós e Amazonas, é conhecida poeticamente como *Pérola do Tapajós*. Divide-se em cinco zonas distritais no perímetro urbano: Grande Área da Aldeia, Grande Área da Prainha, Grande Área do Maicá, Grande Área da Nova República e Grande Área do Santarenzinho. O perímetro do campo é formado por 02 grandes Regiões: Rios e Planalto, subdivididas em Região de Rios: Tapajós, Arapiuns, Arapixuna, Lago Grande e Várzea; Região do Planalto: Curuá-una, BR 163; Eixo Forte e Ituqui.

Santarém é o terceiro município mais populoso do estado, atrás somente da capital, Belém e de Ananindeua. Entretanto, é sede da Região Metropolitana de Santarém, sendo o segundo maior aglomerado urbano do Pará. De acordo com o censo de 2010, sua população era de 294.580 habitantes, com uma densidade demográfica de 12,87 hab/km², assumindo o sétimo

²⁴ Informações disponíveis em: <https://cidades.ibge.gov.br>. Acesso em: 08/11/2017.

lugar como município mais populoso da Região Norte e o 83º mais populoso município do Brasil²⁵.

Figura 1 – Localização do Município de Santarém no Estado do Pará



Fonte: Disponível em: <https://pt.wikipedia.org>. Acesso em: 17/05/2017.

No Estado do Pará, a Secretaria de Estado de Educação – SEDUC-PA²⁶ é a Instituição responsável pelas escolas públicas estaduais. No ano de 2016, esta instituição elaborou seu Mapa Estratégico, que é um plano de trabalho onde consta as orientações gerais para atingir seus objetivos até o ano de 2021. Nele, assume a missão de assegurar a universalização de acesso e a permanência com equidade e efetividade na educação básica de qualidade, com vistas ao desenvolvimento integral do aluno para o exercício da cidadania e a inserção ao mundo do trabalho. Conta ainda com metas globais para serem atingidas até o ano de 2021 e as ações pedagógicas, de gestão e de pessoas²⁷. A SEDUC-PA oferta a educação básica em todo o Estado do Pará e está organizada administrativamente em 20 Unidades Regionais de Educação - UREs, localizadas em determinados municípios e responsáveis por uma determinada quantidade de

²⁵ Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br>. Acesso em: 08/11/2017.

²⁶ As informações sobre a SEDUC-PA e a 5ª URE/Santarém foram obtidas no endereço <http://www.seduc.pa.gov.br/portal/escola>, no dia 25/11/2016 e diretamente na Secretaria da 5ª URE.

²⁷ Disponível em: <http://www.seduc.pa.gov.br>. Acesso em 25/11/2016.

escolas. Atende 144 municípios, 891 escolas, 92 anexos²⁸ e, no ano letivo de 2016, tinha 617.391 alunos matriculados (ver tabela 5).

Tabela 5 - Dados das UREs da Secretaria de Estado de Educação do Pará (2016)

Nome da URE	Municípios	Escolas	Anexos*	Matrículas 2016
01A URE - Bragança	5	47	2	25.207
02A URE - Cameta	5	12	1	13.472
03A URE - Abaetetuba	6	45	3	43.238
04A URE - Marabá	17	62	10	41.993
05A URE - Santarém	4	38	11	31.798
06A URE - Monte Alegre	3	7	8	6.594
07A URE - Óbidos	7	24	0	17.366
08A URE - Castanhal	9	48	2	37.305
09A URE - Maracanã	3	21	0	8.471
10A URE - Altamira	8	17	2	11.681
11A URE - Santa Izabel do Pará	9	35	4	22.406
12A URE - Itaituba	6	12	6	8.585
13A URE - Breves	8	15	2	13.906
14A URE - Capanema	11	51	2	27.668
15A URE - Conceição do Araguaia	15	27	10	19.578
16A URE - Tucuruí	5	10	5	12.198
17A URE - Capitão Poço	3	23	5	7.738
18A URE - Mãe do Rio	7	21	9	17.110
19A URE - Belém	5	351	10	237.538
20A URE - Região das Ilhas	8	25	0	13.539
Total geral	144	891	92	617.391

Fonte: <http://www.seduc.pa.gov.br>. Acesso em: 25/11/2016. Adaptada pela autora (2017).

A 5ª URE, delimitação geográfica do estudo, está localizada na Av. Curuá-una, s/n, Bairro do Livramento, Município de Santarém-PA, CEP: 68.020-650, Telefax: (93) 3524 1489 – 3524 1748. Funciona em prédio próprio, com uma equipe de cinquenta e quatro funcionários, incluindo Especialistas em Educação (Pedagogos), Professores, Psicólogo, Assistente Social, Contadores, Assistentes administrativos e pessoal de apoio.

A estrutura administrativa é composta pelos seguintes setores: Lotação, Pessoal, Financeiro, Matrícula, Senso Escolar, Estatística, Psicossocial, Coordenação de Ensino e Coordenação de Documentação Escolar. A 5ª URE está vinculada a SEDUC-PA e tem a função de fazer o acompanhamento pedagógico, administrativo e financeiro das 39 unidades educacionais sob sua jurisdição.

²⁸ Anexo é a extensão de uma escola sede/núcleo e autorizada que funciona em outro local, ou melhor, determinadas turmas, da escola sede, funcionam em locais próximos. Os anexos existem em decorrência da demanda de alunos do Ensino Médio existentes que necessitam estudar e da inexistência de prédios escolares da Rede Estadual de Ensino. Geralmente os prédios onde funcionam os anexos são cedidos pelas Redes Municipais ou alugados com recursos públicos do Estado.

A 5ª URE atende 04 municípios, 38 escolas, 11 anexos e tinha 31.790 alunos matriculados em 2016, conforme tabela a seguir.

Tabela 6 – Dados da 5ª Unidade Regional de Educação do Pará (2006)

Município	Escolas	Anexos	Matrículas 2016
Aveiro	1	0	702
Belterra	1	0	989
Mojú dos Campos	1	0	895
Santarém	35	11	29.204
Total da URE	38	11	31.790

Fonte: <http://www.seduc.pa.gov.br>. Acesso em: 25/11/2016. Adaptada pela autora (2017).

De acordo com informações obtidas na Secretaria da 5ª URE (2016), existem 39 unidades educacionais pertencentes a ela, sendo 35 unidades escolares, 01 Unidade Especializada de Educação Especial (UEES), 01 Centro de Educação de Jovens e Adultos (CEEJA), 01 Associação dos Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE) e 01 Núcleo Tecnológico Educacional (NTE), sendo que esta última unidade não está relacionada no referido *site*, por isso, nas duas tabelas anteriores, contabiliza somente 38 escolas.

Das 35 escolas, 05 funcionam com o Ensino Fundamental, 08 com o Ensino Médio e 22 com o Ensino Fundamental e Médio. Os anexos ofertam o Ensino Médio e funcionam em prédios cedidos pela Rede Municipal de Ensino de Santarém, sendo 03 localizados na área urbana e 08 localizados nas comunidades do Campo de Rios e Planalto. Ressalta-se que uma dessas escolas de ensino médio administra o Sistema de Organização Modular de Ensino (SOME) que atende aos alunos do ensino médio em 50 comunidades.

Esse é o contexto onde estão integradas as 26 escolas públicas estaduais de Ensino Médio regular da área urbana do Município de Santarém-PA, jurisdicionadas pela 5ª URE, vinculada à SEDUC-PA, onde foram implantados e/ou implementados os projetos de parceria público-privada que compõem a população dessa pesquisa e o grupo amostral que é constituído pelos projetos que apresentam seus objetivos direcionados para a gestão escolar.

A opção em estudar os programas e/ou projetos idealizados para o ensino médio regular deveu-se ao fato desse nível de ensino ser o primeiro a receber, de forma explícita e sistemática, desde 2012, esses programas e projetos de PPPE no estado do Pará, bem como devido a sua presença ser maior nesse nível de ensino. Considera-se também como motivo de escolha o fato deles estarem relacionados com esse nível de ensino, do qual o ente estadual é o maior responsável e que é oferecido na maioria das escolas da rede.

No entanto, várias etapas foram percorridas criteriosamente no intuito de alcançar os objetivos da pesquisa e estão descritas a seguir.

4.3 O processo metodológico do estudo

Ao iniciar essa subseção há necessidade de fazer um esclarecimento sobre o processo metodológico dessa pesquisa. Inicialmente ela objetivava ser além de bibliográfica e documental, também empírica para responder a problemática geral levantada. Contudo, ao passar pelo processo de qualificação, a banca examinadora observou que a produção já realizada era substancial para atender aos objetivos propostos e sugeriu que a pesquisa empírica fosse desenvolvida posteriormente a nível de doutorado. A sugestão foi aceita pela pesquisadora e sua orientadora que redimensionaram o processo metodológico da pesquisa.

Neste sentido, a produção dos dados para essa dissertação foi elaborada a partir da pesquisa bibliográfica, de levantamento do estado da arte e da pesquisa documental.

A Pesquisa Bibliográfica é essencial para fazer o levantamento teórico já existente sobre a temática e orientar as intenções da pesquisa. Conforme Severino (2007, p. 122), este tipo de pesquisa “se realiza a partir do registro disponível, decorrente de pesquisas anteriores, em documentos impressos como livros, artigos, teses etc. Utiliza-se de dados ou de categorias teóricas já trabalhados por outros pesquisadores e devidamente registrados”.

Para essa dissertação a Pesquisa Bibliográfica foi efetuada em livros, revistas científicas, teses, dissertações, artigos e outros trabalhos acadêmicos disponibilizados em base de dados na internet.

O estado da arte foi elaborado inicialmente sobre a “parceria pública-privada e a gestão escolar”, objeto nuclear desse estudo, no site institucional da ANPED, já detalhado anteriormente na seção da Base Teórica do Estudo. Posteriormente, foram feitos mais dois estados da arte referentes aos Projetos Gestão para Resultados na Educação – PDCA e Projeto Jovem de Futuro (aprofundados na 5ª seção/Resultados do Estudo), o primeiro no Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), na Base de Dados SciELO e na versão online da Revista Brasileira de Política e Administração da Educação (ANPED) e o segundo no Portal de Periódicos da CAPES.

De acordo com Ferreira (2002, p. 257), as pesquisas denominadas de estado da arte podem ser consideradas

[...] como de caráter bibliográfico, elas parecem trazer em comum o desafio de mapear e de discutir uma certa produção acadêmica em diferentes campos do conhecimento, tentando responder que aspectos e dimensões vêm sendo destacados e privilegiados em diferentes épocas e lugares, de que formas e em que condições têm sido produzidas certas dissertações de mestrado, teses de doutorado, publicações em periódicos e comunicações em anais de congressos e de seminários. Também são reconhecidas por realizarem uma metodologia de caráter inventariante e descritivo da produção

acadêmica e científica sobre o tema que busca investigar, à luz de categorias e facetas que se caracterizam enquanto tais em cada trabalho e no conjunto deles, sob os quais o fenômeno passa a ser analisado.

As pesquisas localizadas no estado da arte foram organizadas em quadros, de acordo com as temáticas pesquisadas e contribuíram para ampliar o entendimento sobre a temática e, conseqüentemente, possibilitaram discutir os resultados dessa pesquisa.

Quanto a Pesquisa Documental, ela envolve várias fontes de informações inscritas como relatórios, legislações, conteúdos da mídia, da internet, romances, mapas, desenhos, fotografias, gráficos, documentos pessoais e diversos outros.

Nessa pesquisa de mestrado ela foi realizada na legislação pertinente à temática, nos relatórios, nos arquivos digitais e impressos, nos materiais de formação e divulgação referentes aos programas e projetos das PPPs vinculadas à educação, que serão tratados detalhadamente na próxima seção.

Segundo May (2004, p. 205-206), a pesquisa documental

[...] tem o potencial de informar e estruturar as decisões que as pessoas tomam diariamente e a longo prazo; eles também constituem leituras particulares dos eventos sociais. Eles nos falam das aspirações e intenções dos períodos aos quais se referem e descrevem lugares e relações sociais de uma época na qual podíamos não ter nascido ainda ou simplesmente não estávamos presentes.

De acordo com Cellard (2008), a História foi a ciência social que mais influenciou na definição do que seja documento pelo fato deste ser uma de suas principais ferramentas. A sua definição, que inicialmente centrava mais no texto escrito, especificamente nos documentos oficiais, vem sendo reconsiderada principalmente devido à evolução da Disciplina História. A História Social, a partir de uma abordagem mais globalizante, ampliou consideravelmente a definição de documento passando a ser

[... tudo o que é vestígio do passado, tudo o que serve de testemunho [...]. Pode tratar-se de textos escritos, mas também de documentos de natureza iconográfica e cinematográfica ou de qualquer outro tipo de testemunho registrado, objetos do cotidiano, elementos folclóricos, etc. (CELLARD, 2008, p. 296-297).

Ainda Cellard (2008) propõe uma organização dos documentos em públicos arquivados (governamentais, de estado civil e de natureza jurídica), públicos não-arquivados (jornais, revistas, periódicos e qualquer outro tipo de documentos distribuídos como: publicidade, anúncios, tratados, circulares, etc.) privados (documentos de organizações políticas, sindicatos, igrejas, comunidades religiosas, empresas, etc.) e pessoais (autobiografias, diários íntimos, correspondências, histórias de vida, documentos de família, etc.).

Os documentos trazem informações explícitas e implícitas porque são produzidos num determinado contexto histórico e não estão isentos das ideologias defendidas por seus autores. Desta forma, o pesquisador deve ir além do senso comum e verificar qual foi o tempo e o espaço em que foram produzidos, qual a história do autor, para entender as múltiplas questões envolvidas. Neste sentido,

[...] um pesquisador poderá começar com uma análise dos procedimentos do senso comum que vêm a formular o documento em primeira instância, mas a análise deles não precisa terminar aí. O documento pode ser localizado em um contexto político e social mais amplo. A seguir os pesquisadores examinam os fatores que cercam o *processo* da sua produção, assim como o *contexto* social (MAY, 2004, p. 213).

Segundo John Scott (1990), citado por May (2004), existem critérios que devem ser considerados para avaliar a qualidade das informações contidas nos documentos, por exemplo, a autenticidade, a representatividade e o significado.

A autenticidade leva o pesquisador a questionar se os documentos são genuínos, se eles trazem informações que comprovam a veracidade do conteúdo, local e data de produção e/ou publicação, confiabilidade da autoria, dentre outros; a representatividade é um critério para verificar se o documento vai contribuir para que as questões e objetivos da pesquisa sejam respondidos; o significado avalia a clareza e compreensão dos documentos. Desse modo, é necessário um olhar cuidadoso para selecionar documentos que sejam capazes de responder as aos propósitos do estudo.

No tipo de pesquisa documental o pesquisador não tem domínio completo sobre o documento, visto que ele é um artefato pronto do qual ele não participou do seu processo de construção, por isso, não consegue explorar todo seu potencial. Contudo, tem vantagens, como o fato de possibilitar estudos históricos, de levar a compreensão de como se deu o desenvolvimento social através de documentos produzidos ao longo dos tempos, além de que diminui as influências do pesquisador sobre o objeto estudado (CELLARD, 2008).

Durante a realização da pesquisa documental foram efetuados os seguintes procedimentos:

1º – Contato formal, através de ofício encaminhado pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Ufopa (Anexo A), com o Diretor da 5ª URE, tendo como finalidade a obtenção de autorização para fazer o levantamento da documentação necessária referente ao objeto dessa pesquisa. Foi apresentado um Protocolo de Pesquisa (Apêndice A) contendo o tema e sua importância, questão central, objetivo, dentre outras informações pertinentes;

2º - Levantamento da documentação referente aos programas e projetos de parceria público-privada implantados e/ou em funcionamento nas escolas junto à 5ª URE, aos *sites* da SEDUC/Pa, do MEC e das empresas parceiras do Estado;

3º - Leitura desses documentos e mapeamento dos programas e projetos de parceria público-privadas implantados e/ou em desenvolvimento na totalidade das escolas de ensino médio vinculadas a 5ª URE;

4º - Elaboração de quadros que retratam as escolas de ensino médio regular localizadas na área urbana de Santarém e seus projetos e programas implantados e/ou em funcionamento;

5º - Elaboração descritiva do contexto de surgimento desses programas e projetos no Estado do Pará;

6º - Elaboração de quadros que expõem a síntese de cada um dos cinco programas e projetos mapeados;

7º - Elaboração de um resumo descritivo, com vistas ao aprofundamento, sobre os projetos com ações direcionadas para a gestão escolar e sobre suas empresas idealizadoras;

8º - Elaboração do estado da arte sobre os dois projetos que foram aprofundados, já anunciados anteriormente.

A análise e interpretação dos dados produzidos foram efetivadas exclusivamente sobre a documentação referente aos projetos voltados para a gestão escolar, cuja metodologia está exposta a seguir.

4.4 Análise e interpretação dos dados

As fases de sistematização e análise dos dados produzidos foram realizadas de acordo com os pressupostos teóricos da Análise de Conteúdo da Psicóloga Francesa Lawrence Bardin (2011).

Segundo Bardin (2011, p. 48), Análise de Conteúdo é

[...] um conjunto de técnicas de análise de comunicações visando obter por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) dessas mensagens).

A Análise de Conteúdo trata das mensagens presentes nas comunicações que podem estar em documentos, legislações, dados empíricos sistematizados, vídeos, imagens e outras fontes com o objetivo de interpretar seu conteúdo, a partir das inferências feitas. Bardin (2011) compara o pesquisador com um detetive que investiga minuciosamente os fatos, suas

circunstâncias e as pessoas neles envolvidas; o analista, assim como o detetive, segue procedimentos bem elaborados de acordo com suas questões que pesquisa.

Tal como um detetive, o analista trabalha com *índices* cuidadosamente postos em evidência por procedimentos mais ou menos complexos. Se a *descrição* (a enumeração das características do texto, resumida após tratamento) é a primeira etapa necessária e se a *interpretação* (a significação concedida a estas características) é a última fase, a inferência é o procedimento intermediário, que vem permitir a passagem, explícita e controlada, de uma à outra (BARDIN, 2011, p. 45).

As inferências são as deduções lógicas e justificadas, suposições, certezas provisórias que o analista chega referente ao conteúdo das comunicações que estão sendo analisadas. Neste sentido, o rigor metodológico é essencial, exige sempre uma desconfiança da aparência da realidade empírica, dos dados produzidos, das descobertas, é necessário um olhar cuidadoso e atento as conclusões que vão sendo construídas, na certeza de que podem ser provisórias, o que é característico da pesquisa nas ciências humanas, onde o sujeito informante é um ser histórico, social e cultural único, que emite mensagens cujo conteúdo não é uma tarefa simples de interpretar.

A leitura efetuada pelo analista, do conteúdo das comunicações, não é, ou não é unicamente, uma leitura 'à letra', mas antes o realçar de um sentido que figura em segundo plano. Não se trata de atravessar significantes, para atingir significados, à semelhança da decifração normal, mas atingir através de significantes, ou de significados (manipulados), outros 'significados' de natureza psicológica, sociológica, política, histórica, etc (BARDIN, 2011, p. 47-48).

Deste modo, análise de conteúdo é um procedimento complexo que exige do analista habilidades técnicas para tratar os conteúdos das comunicações de forma eficiente, visando gerar resultados coerentes; também exige fundamentos teóricos sobre o objeto que está sendo estudado e sobre o contexto que o circunda para chegar em resultados cientificamente comprovados.

Bardin (2011) organiza cronologicamente a Análise de Conteúdo em três momentos, evidenciados a seguir:

1º) Pré-análise: é a fase de organização do material a ser analisado e deve cumprir três funções que são: escolher os documentos que serão analisados, formular hipóteses e objetivos (que não é uma atividade obrigatória) e elaborar indicadores que fundamentem a interpretação final.

A constituição do conjunto de documentos deve seguir algumas orientações de modo que possa atender aos questionamentos da pesquisa, exemplos: a) exaustividade – indica que

todos os documentos devem ser tratados; b) representatividade – orienta que pode selecionar uma amostra que represente todos os documentos; c) homogeneidade – os documentos devem obedecer a critérios para não serem tão singulares e d) pertinência – devem responder aos objetivos do estudo.

A elaboração de indicadores corresponde, no caso desta pesquisa de dissertação, as temáticas que foram frequentes no texto, de forma explícita ou implícita.

2º) Exploração do material: é a fase de codificação e decomposição, onde se organizam as mensagens em categorias temáticas conforme suas semelhanças ou diferenças, é o passo onde se produz uma lógica própria de organização do trabalho analítico.

3º) Tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação.

Os resultados desta pesquisa foram analisados através da Unidade de Registro “O Tema” que corresponde a um recorte baseado na significação que o texto expressa e não em sua forma.

[...] o tema é a unidade de significação que se liberta naturalmente de um texto analisado segundo certos critérios relativos à teoria que serve de guia à leitura. O texto pode ser recortado em ideias constituintes, em enunciados e em proposições portadores de significações isoláveis (BARDIN, 2011, p.135).

As inferências e as interpretações realizadas nessa dissertação, não necessariamente, foram baseadas na quantidade de vezes que o tema apareceu nos textos, mas no sentido da sua mensagem considerando o contexto, pois de acordo com (Bardin 2011), algumas vezes ele até pode estar ausente, mas terá a mesma significação na análise dos resultados.

A compreensão exata do sentido é, neste caso, capital. Além do mais, o risco de erro aumenta, porque se lida com elementos isolados ou com frequências fracas, daí a importância do contexto. Contexto da mensagem, mas também contexto exterior a este; quais serão as condições de produção, ou seja, quem é que fala a quem e em que circunstâncias? Qual será o montante e o lugar da comunicação? Quais os acontecimentos anteriores ou paralelos? (BARDIN, 2011, p.145).

Neste sentido, a análise e interpretação dos dados realizou-se através da análise de conteúdo, fazendo uso das inferências e da análise de categorias temáticas, utilizando como critério a dimensão semântica, ou melhor, o sentido interpretado em cada categoria.

Na seção seguinte apresentam-se os resultados finais deste estudo.

5 RESULTADOS DO ESTUDO

Esta seção apresenta e analisa os dados coletados através de pesquisa documental. Os documentos que foram consultados estão relacionados no quadro 8 com seus respectivos locais de acesso; são documentos normativos da SEDUC/PA, do MEC e do Conselho Estadual de Educação do Pará (CEE/PA), documentos orientadores sobre os programas e projetos relacionados à parceria público privada, material de formação, de apoio, de divulgação e de acompanhamento.

Quadro 8 – Documentos consultados sobre os programas/projetos de PPPE (2011-2017)

Documentos /Ano	Tipo	Local de acesso
Portaria nº 971 de criação do Programa Ensino Médio Inovador (PROEMI) publicado no Diário Oficial da União pelo MEC (2009)	<i>online</i>	http://portal.mec.gov.br
Documento Orientador do PROEMI publicado pelo MEC (2011)	<i>online</i>	http://portal.mec.gov.br
Resolução nº 634 do Conselho Estadual de Educação do Pará (CEE/PA) que autoriza a implantação do Projeto Mundial no Ens. Fundamental (2013)	impresso	Coordenação de Ensino da 5ª URE/SEDUC
Resolução nº 397 do CEE que autoriza a implantação do Projeto Mundial no Ens. Médio (2014)	impresso	Coordenação de Ensino da 5ª URE/SEDUC
Chamada Pública para adesão ao Programa Jovem de Futuro (PJF) publicada pela SEDUC/PA (2015)	impresso	Acervo particular
Módulos do Curso Gestão Escolar para Resultados de Aprendizagem: Planejamento, Execução e Monitoramento e Avaliação de Resultados do Instituto Unibanco (2015)	impresso	Acervo particular
Guia de orientações do Projeto Aprender Mais Ensino Médio – elaborado pela SEDUC/PA (2016)	impresso	Coordenação de Ensino da 5ª URE/SEDUC
Gestão para Resultados na Educação – material de apoio à formação de supervisores da 5ª URE para implantação do Método PDCA - elaborado pela Falconi Consultores de Resultados (2016)	impresso	Acervo particular
Guia prático do Método de Melhoria de Resultados (PDCA) – elaborado pela Falconi Educação em conjunto com a SEDUC/PA (2016)	impresso	Acervo particular
Levantamento dos programas e projetos da 5ª URE implantados a partir de 2012 (2017)	impresso	Coordenação de Ensino da 5ª URE/SEDUC
Cartilha Jovem de Futuro – o que é, para que, como é, e quem faz - publicado pelo Instituto Unibanco (sem data)	impresso	Acervo particular
Cartaz Circuito de Gestão – publicado pelo Instituto Unibanco (sem data)	<i>online</i>	http://portalinstitutounibanco.org.br
Resumo do Escopo do Projeto Mundial - Proposta Técnica e Pedagógica para implementação do Projeto (sem data)	impresso	Coordenação de Ensino da 5ª URE/SEDUC
Projetos e programas implantados nas escolas estaduais de Santarém-PA (2017)	impresso	Coordenação de Ensino da 5ª URE/SEDUC
Material de divulgação: Pacto pela Educação do Pará – Levante essa bandeira (sem data)	impresso	Acervo particular
Circuito de Gestão – princípios e método – publicação do IU (2017)	impresso	Coordenação de Ensino da 5ª URE/SEDUC

Fonte: Pesquisa documental. Elaboração própria (2017).

Além desses documentos, outras informações foram acessadas diretamente nos *sites* das seguintes instituições: SEDUC/PA; Pacto pela Educação do Pará; Instituto Unibanco; Falconi Consultores de Resultados e Fundação Roberto Marinho²⁹.

Os documentos consultados contribuíram para elaborar esta seção que está organizada da seguinte forma: 1º) consta o contexto de criação do Pacto pela Educação do Pará em 2013 que motivou a implantação de projetos de PPP nas escolas; 2º) apresenta a relação de escolas de Ensino Médio de Santarém-PA que implantaram programas e projetos de PPP e uma síntese analítica de cada um, apresentando suas características gerais; 3º) descreve, de forma mais detalhada, o Projeto Gestão Para Resultados na Educação – PDCA e o Projeto Jovem de Futuro – PJF, que direcionam suas ações para a gestão escolar; 4º) desenvolve uma análise da influência teórico-metodológica desses projetos na gestão escolar a partir de três categorias temáticas definidas *a priori*, que são: autonomia, participação e emancipação.

5.1 A Educação Pública no Pará

É perceptível que em 2013 o Governo Estadual intensificou a articulação política com a finalidade de definir um planejamento geral para a Educação Pública do Pará visando melhorar os indicadores educacionais do estado que sempre estiveram nas últimas posições do *ranking* quando comparado com outros estados brasileiros, não atingindo as metas projetadas pelo IDEB.

A Tabela 7 mostra os resultados do IDEB do Pará desde 2005, ano em que começou a ser aplicada a Prova Brasil, até o ano de 2011, que precede o movimento em torno de melhorar os indicadores educacionais do Estado.

Tabela 7 - Resultados do IDEB da Rede Pública do Estado do Pará (2005 – 2011)

Anos	2005	2007	2009	2011
Anos Iniciais do Ensino Fundamental				
IDEB alcançado	2,7	3,0	3,6	4,0
IDEB projetado		2,7	3,0	3,4
Anos Finais do Ensino Fundamental				
IDEB alcançado	3,2	3,1	3,4	3,5
IDEB projetado		3,2	3,3	3,6
Anos Finais do Ensino Fundamental				
IDEB alcançado	2,6	2,3	3,0	2,8
IDEB projetado		2,7	2,7	2,9

Fonte: <http://ideb.inep.gov.br/resultado/>. Acesso em: 03/06/2017. Elaboração própria (2017). Legenda: cor azul - metas projetadas alcançadas.

²⁹ SEDUC/PA: <http://www.seduc.pa.gov.br>; Pacto pela Educação do Pará: <http://pactopelaeducacao.pa.gov.br> e <http://www.pactoeducacaopara.org/pacto>; Instituto Unibanco: <http://portalinstitutounibanco.org.br>; Falconi Consultores de Resultados: <https://www.falconi.com> e Fundação Roberto Marinho: <http://www.frm.org.br/acoes/telecurso-mundiar>.

A tabela 7 demonstra que os Anos Iniciais do Ensino Fundamental têm atingido as metas projetadas e que os Anos Finais do Ensino Fundamental e o Ensino Médio somente no IDEB de 2009 atingiram as metas. Ressalta-se que o Ensino Fundamental é oferecido pela Rede Municipal e Estadual e o Ensino Médio público é preferencialmente pela Rede Estadual.

É oportuno observar que no ano de 2009 todos os níveis atingiram as metas projetadas, fato que talvez possa estar relacionado com o tipo de gestão que administrou o Estado no período de 2007 a 2010. Essa administração, pelo menos quanto a questão partidária, foi diferente da gestão que vem desde 2003 até a presente data (2017), no qual houve troca de Governador, mas mantém-se o mesmo partido e a mesma essência da concepção política³⁰.

A tabela a seguir retrata o IDEB do Ensino Médio Público do Pará em relação ao IDEB do Brasil, mostrando sua posição nacional nos anos de 2005 a 2011.

Tabela 8 - IDEB - Ensino Médio Público do Pará em relação ao Brasil (2005 a 2011)

Ano	Brasil		Pará		Posição do Pará
	Ideb observado	Ideb projetado	Ideb observado	Ideb projetado	
2005	3,4		2,6		10ª de 12
2007	3,5	3,4	2,3	2,7	14ª de 14
2009	3,6	3,5	3,0	2,7	9ª de 12
2011	3,7	3,7	2,8	2,9	12ª de 13

Fonte: <http://ideb.inep.gov.br>. Acesso em: 03/06/2017. Organização dos Dados e elaboração: Naira Bentes³¹, (2017).

Legenda: cor azul - metas projetadas alcançadas.

A posição nacional do Ensino Médio Público do Pará, segundo esta tabela, sempre esteve nos últimos lugares do *ranking*. Em 2005 ficou à frente dos Estados de Maranhão, Amazonas e Piauí; em 2007 ficou sozinho na última posição; em 2009 esteve à frente de Mato Grosso, Sergipe, Alagoas, Amapá, Rio de Janeiro, Rio Grande do Norte e Piauí; em 2011 ficou apenas a frente de Alagoas. Estando uma vez na última posição e duas vezes na penúltima posição do *ranking* nacional.

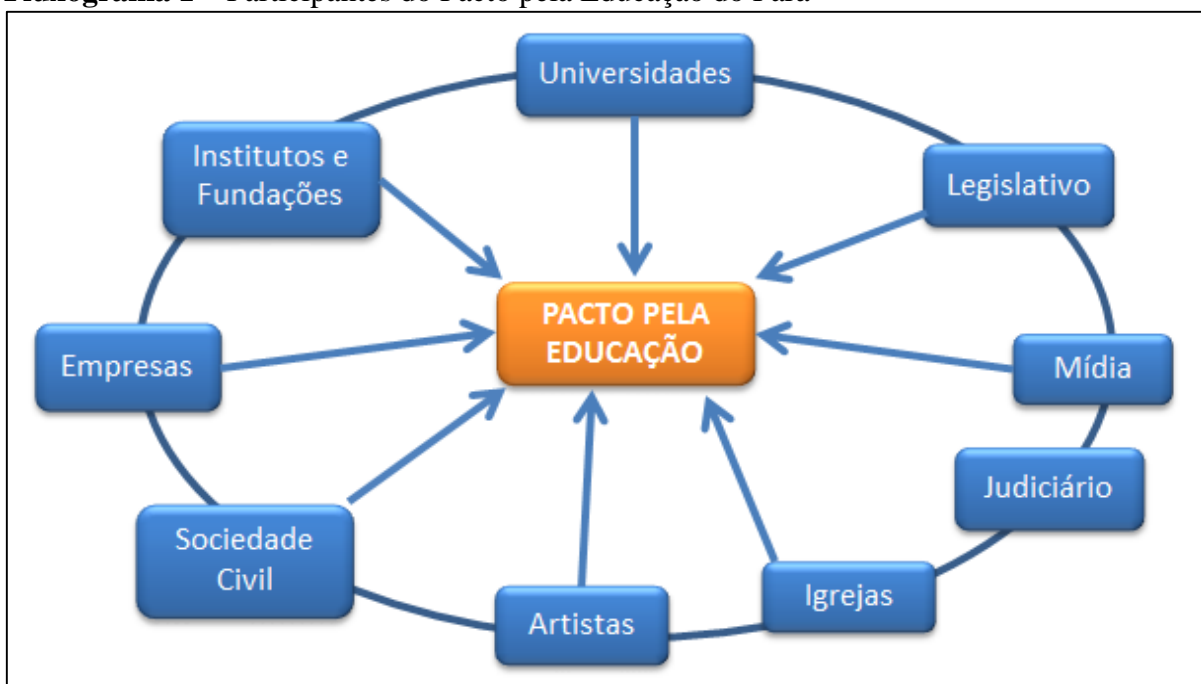
Apesar de que em 2009 o Estado do Pará atingiu a meta projetada, observa-se que ainda ficou numa posição bastante inferior, pois de 12 posições ficou na 9ª, estando a frente somente de 7 (sete) estados brasileiros.

³⁰ O Partido da Social Democracia (PSDB) está no governo do Pará desde 2003 até a presente data (2017), com exceção dos anos de 2007 a 2010 que foram administrados pelo Partido dos trabalhadores (PT).

³¹ Naira Kaline Mendonça dos Santos Bentes é aluna do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação Científica (PIBIC), do Instituto de Ciências da Educação (ICED) da Universidade Federal do Oeste do Pará, desenvolvendo um Plano de Trabalho vinculado a esta Pesquisa.

Como um mecanismo para reverter esses indicadores educacionais negativos, foi idealizado e implementado o Pacto pela Educação do Pará, que é 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, é uma proposta de parceria-público privada, como mostra o Fluxograma a seguir.

Fluxograma 1 – Participantes do Pacto pela Educação do Pará



Fonte: Disponível em <http://www.pactoeeducacaopara.org/pacto>. Acesso em: 03/06/2017.

Este movimento foi iniciado em 2013 com a parceria de mais de 40 empresas, institutos e associações (nacionais e internacionais) e 15 prefeituras municipais. Dentre os parceiros privados, cita-se como exemplo: Fundação Vale, Itaú BBA, Itaú Social, BUNGE, Fundação Orsa, BID, Instituto Synergos, Eletronorte, Instituto NATURA e Instituto Unibanco³².

No âmbito estadual, o Pacto pela Educação do Pará é centrado na educação, coordenado pela Secretaria Especial de Promoção Social, e envolve diversos setores como: Planejamento, Saúde, Trabalho, Assistência Social, Esporte e Laser, dentre outros. Seu objetivo é aumentar em 30% o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) do Estado, em todos os níveis de ensino, até 2017. A partir desse objetivo foi concebido um Plano, estruturado para alcançar sete resultados, que são³³:

³² Informações disponíveis em: <http://pactopelaeducacao.pa.gov.br>. Acesso em 01/10/2016.

³³ Informações disponíveis em: <http://www.sispae.caedufjf.net>. Acesso em: 23/05/2017.

1. aumentar o desempenho dos alunos do Ensino Fundamental;
2. melhorar o desempenho dos alunos do Ensino Médio;
3. investir na qualificação dos profissionais da educação;
4. renovar a estrutura física das escolas e melhorar os recursos didáticos pedagógicos utilizados em sala de aula;
5. aprimorar a gestão da Secretaria de Educação em todos os níveis administrativos;
6. envolver governo, escolas e comunidade nas ações destinadas à melhoria das atividades educacionais;
7. fomentar o uso da tecnologia da informação para a melhoria da prática docente e da gestão escolar.

Para atingir os resultados esperados, o Pacto funciona com uma Governança que visa garantir o monitoramento e a mobilização em torno de seus objetivos. A Governança está estruturada através de Comitês em diferentes níveis – Estadual, Regionais e Municipais. O Comitê Estadual, responsável pela gestão do Pacto, se articula com os Comitês Regionais existentes em cada uma das regiões de integração do Estado³⁴, e estes últimos, por sua vez, fazem conexão com os Comitês Municipais, até chegar ao âmbito das próprias escolas, com as Equipes Gestoras do Pacto. O caráter de parceria público-privada, intersetorial e participativa do Pacto está presente na composição e no funcionamento de todos os Comitês. A função dos Comitês é prestar apoio e orientação no desenvolvimento do Pacto, por meio da mobilização de recursos humanos, físicos e financeiros³⁵.

Para dar movimento ao Pacto, na SEDUC/PA, foram implantados programas e projetos, como os federais (PROEMI, Programa Nacional de Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), Saúde nas Escolas, Mais Educação) e os de PPPE (PROEMI/JF, PJF, PDCA, Mundiar, Aprender Mais Fundamental e Médio), de forma que cada um colaborasse para atingir a meta proposta pelo Pacto. Inclusive, mediante a esse quantitativo de programas e projetos foi criada uma nova função na SEDUC, chamada de Articuladores de Projetos, desenvolvida por Especialistas em Educação, que funcionou em 2016, com a atribuição de criar uma melhor integração entre os diversos projetos e programas em funcionamento nas escolas.

Somando-se às avaliações externas nacionais, outra política de avaliação externa que orienta o planejamento do Pacto é o Sistema Paraense de Avaliação Educacional (SISPAE),

³⁴ O Pará está organizado em 12 regiões de integração, de acordo com suas características sócio-econômicas e culturais. São elas: Baixo Amazonas, Tapajós, Xingú, Araguaia, Carajás, Lago de Tucuruí, Tocantins, Rio Capim, Guamá, Rio Caeté, Marajó e Metropolitana. Disponível em: <http://sepaq.pa.gov.br/?q=node/129>. Acesso em 03/06/2017.

³⁵ Informações disponíveis em: <http://www.pactoeducacaopara.org/governanca>. Acesso em: 03/06/2017.

que tem a finalidade de produzir e divulgar informações que alimentem e orientem o processo de tomada de decisão em todas as instâncias da SEDUC/PA e prefeituras, bem como possibilitem o acompanhamento sistemático das ações desenvolvidas e o resultado produzido pelas mesmas. O SISPAE está sendo organizado pela Fundação VUNESP (Fundação para o Vestibular da Universidade Estadual Paulista)³⁶.

Além do IDEB, que tem periodicidade bienal, realizado nos anos ímpares pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), o Estado criou o Índice de Desenvolvimento Educacional do Pará (IDEPA), que é um indicador que mede a qualidade da educação no Estado, com periodicidade anual, acontecendo nos anos pares. O IDEPA é calculado a partir do Indicador de Desempenho (ID) e do Indicador de Fluxo (IF). O ID considera o índice de proficiência dos alunos, nas disciplinas de Matemática e Língua Portuguesa, tendo como base o SISPAE, e o IF considera as taxas de aprovação, reprovação e evasão dos alunos tendo como base o Censo Escolar.

É perceptível, a partir dos documentos analisados, uma preocupação que leva o Governo Estadual, juntamente com a SEDUC/PA e demais atores já citados, a conduzir um planejamento geral para o Estado, tanto para as unidades educacionais estaduais quanto para os municipais, no sentido de alavancar os resultados das avaliações externas dos alunos das escolas paraenses.

5.2 Projetos e programas de PPPE implantados nas escolas de Ensino Médio

Nas vinte e seis (26) escolas públicas de Ensino Médio Regular, localizadas na área urbana do Município de Santarém, jurisdicionadas pela 5ª URE, da SEDUC/PA, foram implantados cinco (5) programas ou projetos com PPPE desde 2012. São eles:

- Programa Ensino Médio Inovador/ Jovem de Futuro (PROEMI/JF),
- Projeto Jovem de Futuro (PJF),
- Projeto Mundiar,
- Projeto Gestão para Resultados na Educação - PDCA (*plan, do, check, act*), em português significa planejar, executar, checar e atuar/ajustar,
- Projeto Aprender Mais Médio.

No quadro a seguir estão relacionadas, nominalmente, as unidades escolares onde esses programas e projetos foram implantados em Santarém.

³⁶ Informações disponíveis em: <http://www.seduc.pa.gov.br/site/sispae/index>. Acesso em: 25/05/2017.

Quadro 9 – Escolas de Ensino Médio de Santarém e os programas/projetos implantados (2012-2017)

Nº	UNIDADE ESCOLAR	PROEMI/ JF	MUNDIAR Médio	PJF	PDCA	Aprender Mais Médio	Total
01	EEEFM Almirante Soares Dutra						3
02	EEEFM Aluizio Lopes Martins						5
03	EEEM Álvaro Adolfo da Silveira						4
04	EEEFM Antônio Belo de Carvalho						4
05	EEEFM Dom Tiago Ryan						4
06	EEEM São Francisco						2
07	EEEFM São Rdo. Nonato						2
08	EEEFM Felisbello Jaguar S.						3
09	EEEFM Frei Ambrósio						4
10	EEEFM Frei Othmar						5
11	EEEFM Jader Fontenelle Barbalho						3
12	EEEFM José de Alencar						2
13	EEEFM Júlia Gonçalves Passarinho						1
14	EEEFM Madre Imaculada						3
15	EEEFM Maria Uchôa Martins						4
16	EEEFM Nossa Sra. de Aparecida						2
17	EEEF Nossa Sra. de Guadalupe						1
18	EEEFM Onésima P. de Barros						4
19	EEEFM Pedro Álvares Cabral						3
20	EEEFM Plácido de Castro						4
21	EEEFM Rio Tapajós						4
22	EEEM Rodrigues dos Santos						3
23	EEEFM Romana Tavares Leal						3
24	EEEFM São Felipe						3
25	EEEFM Terezinha Rodrigues						3
26	EEEM Wilson Dias da Fonseca						3
TOTAL		24	13	18	18	9	

Fonte: Coordenação de Ensino da 5ª URE/SEDUC/PA (2017). Elaboração própria (2017).

Legenda: verde – implantado Azul – não implantado.

Destas escolas, quatro ofertam exclusivamente o Ensino Médio e as demais (22) comungam Ensino Médio e Fundamental e, conseqüentemente, trabalham com as políticas voltadas para os dois níveis de ensino. Quanto aos programas/projetos, somente o PROEMI/JF e o PJF são exclusivos para o Ensino Médio, os demais estendem-se também para o Ensino Fundamental.

O PROEMI/JF foi o Programa implantado no maior número de escolas (24) e o Projeto Aprender Mais Médio no menor número (9). Talvez exista uma relação entre o número de adesão ao PROEMI/JF e o recebimento de recursos financeiros, visto que esse foi o único Programa no qual a escola recebeu recursos diretamente do FNDE. Quanto ao número referente ao Aprender Mais Médio, esse ainda é um Projeto que começou a ser implantado em 2017, estando ainda em fase de conhecimento por parte das escolas e, posteriormente, provavelmente mais unidades educacionais façam adesão a ele.

Quanto ao quantitativo de programas/projetos implantados por cada escola, percebe-se que duas implantaram todos: Escola Aloízio Lopes Martins e Escola Frei Othmar e duas implantaram somente um: N. Sra. De Guadalupe e Júlia Gonçalves Passarinho. Ressalta-se que a Escola Nossa Senhora de Guadalupe começou a ofertar o Ensino Médio em 2017 e o PDCA que foi implantado nessa escola atende aos níveis Fundamental e Médio.

5.2.1 Caracterização dos programas e projetos

Os programas e projetos relacionados a PPPE serão descritos, de forma sucinta, nos quadros 9, 10 e 11, considerando a ordem cronológica de implantação e destacando os seguintes pontos essenciais: parceiros, o que é, objetivo, ações direcionadas para a gestão escolar, o que oferece para os participantes, quem são os responsáveis e qual a situação atual (no 1º semestre de 2017), tomando por base os documentos elencados no quadro 7 e os *sites*, já mencionados da SEDUC/PA, do Pacto pela Educação e das empresas proponentes dos projetos.

Até 2014 foram implantados o PROEMI/JF e o Mundiari, sendo duas políticas voltadas para o Ensino Médio com PPP, tendo como parceiros, respectivamente, o Instituto Unibanco e a Fundação Roberto Marinho.

Em 2012, o PROEMI foi implantado em 11 escolas de ensino médio regular em Santarém-PA, área urbana. No seu primeiro ciclo de atuação, integrado ao Jovem de Futuro (JF), que contribuía com a parte didático-pedagógico, desenvolvendo as metodologias pedagógicas (Entre Jovens, Agente Jovem, Valor do Amanhã na Educação, Jovem Cientista, Introdução ao Mundo do Trabalho, Entendendo o Meio Ambiente Urbano) e as metodologias de articulação e mobilização (SuperAção Jovem, Monitoria, Fundos Concursáveis, Sistema de Reconhecimento e Campanha Estudar Vale a Pena), voltadas para o processo ensino e aprendizagem e para o fortalecimento dos oito macrocampos³⁷ do PROEMI.

Ressalta-se que o Jovem de Futuro participava da parceria com as metodologias pedagógicas que contribuía com o processo de ensino-aprendizagem através de recursos didáticos que o educador tinha acesso; e com as metodologias de articulação e mobilização que a gestão da escola poderia utilizar para fomentar a participação da comunidade escolar e fortalecer as relações com o entorno da escola.

³⁷ Macrocampo é o conjunto de atividades didático-pedagógicas que estão dentro de uma área de conhecimento percebida como um grande campo de ação educacional e interativa, podendo contemplar uma diversidade de ações que qualificam o currículo escolar. São oito os macrocampos do PROEMI: acompanhamento pedagógico, iniciação científica e pesquisa, cultura corporal, cultura e artes, comunicação e uso de mídias, cultura digital, participação estudantil e leitura e letramento. Informações disponíveis no Documento Orientador do Proemi/2011.

Pensa-se que o Jovem de Futuro, embora entre na parceria para complementar o PROEMI, possa ter influenciado significativamente a educação pública do Estado do Pará, uma vez que contribuiu com a parte metodológica e com as formações, consideradas essenciais no desenvolvimento de qualquer projeto.

Em 2013, o PROEMI/JF foi implantado em mais 13 escolas, sendo que a duração de cada ciclo era de três anos, encerrando respectivamente, em 2014 e 2015.

A parceria para a implantação e implementação foi firmada entre IU, MEC, Secretaria de Assuntos Estratégicos da Presidência da República, Governo do Pará e SEDUC/PA.

Por sua vez, o Projeto Mundiar, que é ofertado para o Ensino Fundamental e Médio, volta-se exclusivamente para o processo de ensino e aprendizagem. Desenvolve a metodologia Telessala e o caráter da unidocência.

O repasse de conteúdos através de aula-vídeos e a unidocência podem apresentar-se como uma característica discutível, pois quando um único professor assume o trabalho que deveria ser ocupado por vários, de disciplinas diversas e de séries diferentes, retira o papel de vários profissionais, com formações específicas para determinadas disciplinas, ou seja, reduz oportunidades de trabalho. Ademais, muito embora o conhecimento seja uno, um profissional com formação específica para uma área, nem sempre supre a necessidade de aprendizagem dos alunos, visto que esses precisam de mediadores capacitados que ajudem naquilo que não conseguem aprender sozinhos.

O Projeto foi idealizado com o propósito de reduzir a defasagem idade e ano, que é um dos problemas das estatísticas educacionais relacionadas ao Estado do Pará, por isso, o tempo de duração do Projeto é reduzido, fato que somado com a unidocência leva a inferir redução de gastos públicos com a educação.

Também os professores são capacitados para desenvolverem uma metodologia dinâmica, que seja atrativa para manter a frequência dos alunos, além de que a unidocência contribui para que o docente possa acompanhá-los mais diretamente para evitar a evasão.

A metodologia baseia-se nas ideias do Educador Paulo Freire, no que se refere a valorização do conhecimento que os alunos levam para a escola. Portanto, o Projeto busca aproximar-se da realidade para facilitar o conhecimento, a frequência dos alunos e a conclusão do nível de ensino.

No quadro 10, ilustra-se os projetos anunciados anteriormente.

Quadro 10 – Síntese dos programas e projetos de PPP implantados nas escolas de Santarém (2012-2014)

PROEMI/JF – implantado em 2012 e 2013 em articulação com o JF	
Parceria	Instituto Unibanco (IU)
O que é	É um programa do Governo Federal, considerado uma estratégia e, também, um instrumento para induzir o redesenho dos currículos do Ensino Médio
Objetivo	- Induzir o redesenho dos currículos do Ensino Médio, por meio do fomento a propostas curriculares inovadoras, contemplando uma ampliação do tempo dos estudantes na escola e uma diversidade de práticas pedagógicas que atendam às expectativas e às necessidades dos jovens
Ação para gestão escolar	Não apresenta ações diretamente voltadas para a gestão escolar
O que oferece	- assessoria técnica para a elaboração do Plano de Ação das escolas, recebimento de recursos e prestação de contas - recursos financeiros do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) - formação aos profissionais para elaboração e execução do plano - um conjunto de atividades didático-pedagógicas organizadas em oito macrocampos, sendo enriquecidas com as metodologias pedagógicas, de articulação e mobilização do PJJ.
Responsável	- na escola: trio gestor e o professor articulador - na 5ª URE: três supervisores (técnicos de referência) - na SEDUC/Sede: Comitê Estadual e um coordenador
Situação atual	- 1º ciclo concluído em 2014 e 2º ciclo em 2015
Projeto Mundial – implantado em 2014	
Parceria	Fundação Roberto Marinho (FRM) e BID
O que é	É um Projeto baseada no Telecurso 2000 que utiliza a Metodologia Telessala™ e funciona na modalidade unidocência, devendo existir uma equipe multidisciplinar, lotada na URE, composta por um professor de cada disciplina, para dar o suporte necessário aos docentes. O Projeto está organizado em módulos: sendo 4 no Ens. Fundamental e 4 ou 5 no Ens. Médio definidos de acordo com a Equipe Gestora da Rede de Ensino, respeitando a legislação educacional e as especificidades das unidades escolares
Objetivo	Acelerar a aprendizagem e corrigir o fluxo escolar dos estudantes em distorção idade/ ano, possibilitando que eles terminem o Ensino Fundamental em 24 meses e o Médio em 18 meses
Ação para gestão escolar	Não apresenta ações diretamente voltadas para a gestão escolar
O que oferece	- formação continuada de, no mínimo, 120h para os professores do Ens. Fundamental e 160h para o Ens. Médio; - formações para os supervisores; - acompanhamento pedagógico sistemático pela SEDUC e amostral pela FRM; - equipamentos e materiais para as salas: 01 TV de 29”, 01 aparelho de DVD, aulas gravadas em DVD elaboradas pela FRM; livros em sintonia com as telaulas; estantes, etc.
Responsável	- na escola: um supervisor - na 5ª URE: um coordenador - na SEDUC: um coordenador
Situação atual	Em andamento em 13 escolas

Fonte: Pesquisa documental. Elaboração própria (2017).

No período de 2015-2016 foram implantados mais dois projetos: Jovem de Futuro e Gestão para Resultados na Educação, conforme o quadro 11 a seguir.

Quadro 11 – Síntese dos projetos de PPP implantados nas escolas de Santarém (2015-2016)

PJF – implantado em 2015 e 2017	
Parceria	Instituto Unibanco
O que é	É uma tecnologia educacional concebida para o aperfeiçoamento contínuo da gestão escolar orientada para resultados de aprendizagem em escolas públicas de Ensino médio
Objetivo	Contribuir para a qualidade do Ensino Médio por meio do aprimoramento da gestão escolar que busque ampliar os resultados de aprendizagem de todos os estudantes
Ação para gestão escolar	- Execução do Método: Circuito de Gestão, - Formação aos gestores escolares, - instrumentos e tecnologias de apoio à gestão escolar, - metodologias pedagógicas e de mobilização.
O que oferece	- assessoria técnica; - formação aos profissionais (supervisores, gestores, técnicos, professores de Língua Portuguesa e Matemática) - análises educacionais; - instrumentos e tecnologias de apoio à gestão escolar; - Plataforma <i>online</i> de gestão de projetos das escolas e formação a distância; - metodologias pedagógicas; - método de gestão: Circuito de Gestão.
Responsável	- na escola: dupla gestora (diretor e um técnico) - na 5ª URE: 05 supervisores - na SEDUC/Sede: coordenador do Ensino Médio
Situação atual	Em andamento em 18 escolas de Santarém
Projeto Gestão para Resultados na Educação – Método PDCA – implantado no 2º semestre de 2016	
Parceria	Falconi Consultores de Resultados e Empresa Equatorial Energia
O que é	O PDCA é um método de melhoria de resultados composto por quatro etapas: planejamento; execução dos planos de ação; controle da eficácia dos planos; ação corretiva e estabelecimento de padrões se os resultados foram alcançados
Objetivo	Atuar na melhoria dos processos, na formação de pessoas, na gestão estruturada e na melhoria dos resultados pedagógicos, traduzidos nos índices de aprovação, abandono, IDEB, ENEM, além dos fatores ambientais e comportamentais que interferem no desempenho escolar.
Ação para gestão escolar	Execução do Método: PDCA
O que oferece	- capacitação no Método PDCA para os supervisores da 5ª URE; - o método PDCA; - cartilha/escola com resultados do IDEPA e IDEB - formas de como manter as melhorias; - Programa 5S.
Responsável	- na escola: gestor e técnicos - na 5ª URE: diretor da URE e os multiplicadores / técnicos - na SEDUC/Sede: Comitê Estratégico
Situação atual	Paralisado. Foi feito somente a 1ª etapa em 17 escolas de Ens. Médio de Santarém

Fonte: Pesquisa documental. Elaboração própria (2017).

No ano de 2017 foi implantado mais um projeto no âmbito da parceria público privada nas escolas de ensino médio de Santarém. No quadro 12 encontram-se as informações referentes a este projeto.

Quadro 12 – Síntese do projeto de PPP implantado nas escolas de Santarém em 2017

Projeto Aprender Mais Ensino Médio – implantado em 2017	
Parceria	Instituto Unibanco e BID
O que é	É uma proposta pedagógica que visa apoiar o processo de ensino-aprendizagem nas disciplinas Língua Portuguesa e Matemática, com vistas à redução dos índices de retenção/reprovação e evasão escolar dos alunos do Ens. Médio, nas escolas da rede pública estadual. Utiliza a Metodologia Entre Jovens, uma das metodologias pedagógicas do Jovem de Futuro, do IU.
Objetivo	Desenvolver a proficiência dos alunos do 1º e 3º ano do Ensino Médio, com defasagem de aprendizagem nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, para a melhoria do processo ensino aprendizagem, por meio da metodologia Entre Jovens.
Ação para gestão escolar	Não apresenta ações diretamente voltadas para a gestão escolar
O que oferece	- oficinas de aprendizagem aos alunos do 1º e 3º ano, realizadas por graduandos/estagiários dos cursos de Licenciatura em Língua Portuguesa e Matemática de Instituições de Ensino Superior; - material didático da Metodologia Entre Jovens; - formação para os graduandos, para os professores de Língua Portuguesa e Matemática e para os gestores fazerem o acompanhamento do Projeto.
Responsável	- na escola: diretor, técnico, professor de Língua Portuguesa e Matemática e graduandos/estagiários; - na URE: técnico de referência; - na SEDUC/PA: um coordenador e 02 técnicos.
Situação atual	Em andamento em 09 escolas

Fonte: Pesquisa documental. Elaboração própria (2017).

Dentre os cinco programas e projetos mapeados e sintetizados, dois estão mais diretamente voltados para a gestão escolar: PJJ e Gestão para Resultados na Educação-PDCA. Os demais (PROEMI/JF, Mundiar e Aprender Mais Médio), estão mais direcionados para o processo ensino e aprendizagem, envolvendo alunos e professores, muito embora sejam considerados estratégias pedagógicas e metodológicas para melhorar os indicadores da escola que são monitorados pela gestão escolar, estando portanto, interligados com a gestão.

O Aprender Mais Médio utiliza a Metodologia Entre Jovens que foi idealizada pelo Instituto Unibanco para potencializar o aprendizado dos alunos nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática (porque são as duas disciplinas avaliadas pelo IDEB e pelo IDEPA). Fortalecendo o aprendizado nessas disciplinas, os resultados do Estado podem melhorar. Um ponto controverso nesse contexto e questionado por essa dissertação é a prioridade dada somente para as duas disciplinas e também para seus professores, que constantemente estão participando de formações, em detrimento dos demais, criando um clima de disciplinas mais importantes e menos importantes no contexto escolar.

De certa forma, é possível compreender que o objetivo maior não é proporcionar uma educação melhor aos alunos, mas prepará-los para fazerem as avaliações externas e tirarem

boas notas. Fato que não solidifica o conhecimento dos mesmos, gerando dificuldades para aqueles que conseguem vencer a concorrência e continuam seguindo os estudos.

Com essa realidade, pensa-se que tanto a escola quanto o município e o estado não têm garantia de que continuarão crescendo nos resultados quantitativos, pois, no momento em que o “treino” com os alunos, nessas disciplinas, deixarem de existir, a tendência é a queda dos resultados, ou seja, não garante sustentabilidade dos resultados já alcançados.

Portanto, percebe-se que os projetos que não estão diretamente voltados para a gestão escolar, muito embora apresentem suas contribuições para o processo educativo, funcionam como estratégias administrativas para alcançar os resultados projetados pelo IDEB, em nível nacional e IDEPA, em nível estadual.

5.2.2 Os projetos de PPPE para a gestão escolar

Os Projetos Gestão para Resultados na Educação – PDCA e Projeto Jovem do Futuro - PJF serão descritos, de forma mais detalhada, juntamente com suas respectivas organizações mentoras, que são Falconi Consultores de Resultados e Instituto Unibanco, respectivamente. Contudo, após o detalhamento de cada projeto, será feito um breve estado da arte sobre cada um deles com o objetivo de averiguar o conhecimento científico já produzido, para então se fazer a análise a partir das três categorias temáticas já mencionadas anteriormente.

5.2.2.1 A Falconi Consultores de Resultados e o Projeto Gestão para resultados na Educação-PDCA

A Falconi Consultores de Resultados³⁸ é uma consultoria de gestão que atua em todos os segmentos de mercado, atendendo instituições públicas e privadas do Brasil e do exterior. Teve sua origem na Fundação Cristiano Ottoni, na Universidade Federal de Minas Gerais, em 1980, pelo Professor Vicente Falconi, quando foi iniciado o Movimento Qualidade Total com a ajuda dos japoneses da Juse (*Japanese Union of Scientists and Engineers*).

Os conhecimentos e técnicas de gestão empresarial foram importadas do modelo japonês de trabalho, através da interação que o Professor Falconi e sua equipe mantinha com os especialistas do Japão. Em 1998, devido a necessidade de ampliar a atuação e atender a um quantitativo maior de demandas das empresas, foi criada a Fundação de Desenvolvimento Gerencial (FDG).

³⁸ Informações sobre a Falconi Consultores de Resultados disponíveis em: <https://www.falconi.com>. Acesso em 27/06/2017.

Em 2003, a FDG passou a atuar somente em projetos sem fins lucrativos, ano em que foi fundado o Instituto de Desenvolvimento Gerencial (INDG) que trabalhava com consultoria de gestão com foco em resultados, passando, em 2012, a ser chamado de Falconi Consultores de Resultados.

Uma das estratégias que o Professor Falconi usou para difundir o assunto, no Brasil, foi a publicação de vários textos de sua autoria, tais como: “TQC no Estilo Japonês”, “Gerenciamento da Rotina do Trabalho do Dia-a-dia”, “Gerenciamento pelas Diretrizes”, “O Valor dos Recursos Humanos na Era do Conhecimento”, “Padronização de Empresas” e “O Verdadeiro Poder”. Devido a importância atribuída às publicações na área de gestão, em 2003, também foi criado o INDG TecS (FALCONI Editora, atualmente), empresa especializada na criação e comercialização de publicações na área da gestão.

Em 2015, surgiu a Falconi Educação, uma consultoria na área da educação tanto pública quanto privada que trabalha com soluções para os problemas de gestão, quais sejam: incentivos educacionais, comunicação, PPPs e Parcerias, zona de educação prioritárias, estruturação de formação, marcos regulatórios, tecnologia da informação, gestão financeira e ações estruturantes (estruturação de avaliações padronizadas, currículo, correção de fluxo, dentre outras).

A premissa fundamental da Falconi é o compromisso com resultados e para atingir esse propósito segue algumas orientações para direcionar sua atuação³⁹, quais sejam:

- Crença: “Organizações mais eficientes em gestão constroem uma sociedade melhor”.
- Missão: “Ajudar as organizações a construir resultados excepcionais pelo aperfeiçoamento de seu sistema de gestão”.
- Sonho: “Ser a melhor consultoria de gestão do mundo e estar entre as 10 maiores”.
- Valores: “meritocracia, obstinação por resultados, transparência e franqueza, disciplina, atitude de dono, aprender e ensinar, bom humor e simplicidade”.

Sua governança é composta por três conselheiros de administração, um presidente e um vice, três diretores executivos, um sócio-diretor, vinte sócios e quatro *senior advisors*, totalizando 33 componentes.

A Falconi já atuou ou está atuando com educação, em vários estados brasileiros, a exemplo, Pernambuco, Bahia, Alagoas, Ceará, Sergipe, Rio de Janeiro, São Paulo, Minas Gerais, Rio Grande do Sul, Rondônia, Mato Grosso e Maranhão (FALCONI, 2016). Também tem experiências em mais de 30 países, com escritórios nos EUA e México.

³⁹ Disponível em: <https://www.falconi.com>. Acesso em 27/06/2017.

O Projeto Gestão para Resultados na Educação, da Falconi, trabalha para organizar e manter o pleno funcionamento do Sistema de Gestão Educacional. Esse é compreendido como um conjunto de partes interligadas e interdependentes, que devem estar convergindo para o mesmo objetivo, que é a formação adequada dos alunos, e sua função é entregar resultados educacionais, melhorando-os ou mantendo-os. Esse Sistema de Gestão é organizado, de acordo com o critério tempo, em três dimensões: plurianual, anual e dia-a-dia (FALCONI, 2016).

A Dimensão Plurianual da gestão, no caso da escola, deve estar descrita no seu Projeto Político Pedagógico e no seu Plano de Desenvolvimento da Escola, e deve conter a situação atual da escola (diagnóstico), sua identidade organizacional (visão de futuro, missão e valores) e suas estratégias de trabalho (objetivos, políticas e ações).

A Dimensão Anual caracteriza-se pelo desenvolvimento dos projetos e ações e pelo estabelecimento e alcance de metas no prazo de um ano.

A Dimensão do Dia-a-dia é uma parte da gestão onde as políticas e ações, definidas na dimensão plurianual, são aplicadas na rotina da escola, principalmente aquelas que, por serem eficientes e eficazes, já se tornaram padrão na rotina escolar.

As dimensões Plurianual e Anual estão voltadas para a melhoria dos resultados e a Dimensão do Dia-a-dia trabalham para a estabilização dos resultados alcançados.

O Projeto Gestão para Resultados na Educação inicia com o desenvolvimento do PDCA que é um método de gestão que objetiva controlar e melhorar os processos e produtos de forma continuada, criado em 1930 por Walter A. Shewhart e disseminado nos anos de 1950 por Willian Edwards Deming. Tem fundamentos na Filosofia japonesa *Kaisen* que acredita no aprimoramento contínuo em todos os setores da vida humana. O princípio *kaisen* é muito usado no contexto empresarial como metodologia que permite baixar os custos e melhorar a produtividade. Brahma, Gerdau e Toyota são exemplos de empresas que fazem uso dessa metodologia⁴⁰.

O ciclo do PDCA é composto por quatro etapas: planejamento (*plan*), execução (*do*), verificação (*check*) e ações corretivas/padronização (*act*). Cada etapa segue passos minuciosos até fechar o ciclo que é contínuo, o que se passa a identificar abaixo:

- Primeira etapa – **Planejamento**: os participantes da instituição são mobilizados a buscarem conhecimentos necessários para solucionar determinados problemas, afim de atingir a meta projetada. Essa fase é composta pelos seguintes passos: identificação do problema (definição da meta), análise do fenômeno (problema), análise do processo (identificação das

⁴⁰ Informações disponíveis em: <http://www.portal-administracao.com/2014/08/ciclo-pdca-conceito-e-aplicacao.html>. Acesso em: 09/06/2017.

causas dos problemas) e elaboração dos planos de ação para o alcance das metas (FALCONI, 2016).

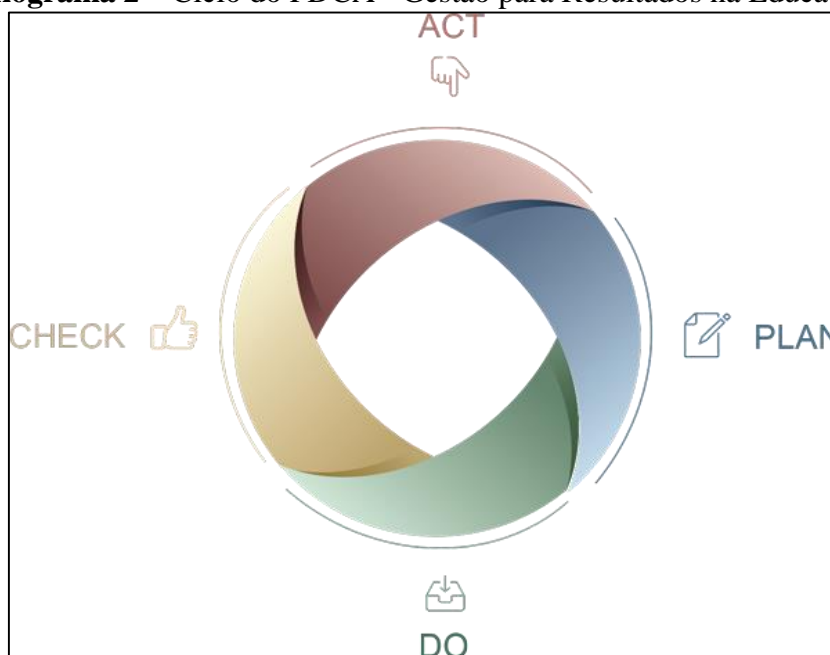
- Segunda etapa – **Execução**: momento em que as ações propostas nos planos de ação devem ser efetivadas nos prazos estabelecidos, para isso a equipe de trabalho deve ter uma disciplina adequada (FALCONI, 2016).

- Terceira etapa – **Verificação**: visa garantir a efetividade do que foi planejado e o alcance das metas projetadas através do acompanhamento das ações e das análises dos resultados produzidos relacionando-os com as metas definidas (FALCONI, 2016). Ressalta-se que a escola já recebe as metas definidas de acordo com os resultados do SISPAE e estão voltadas para o fluxo escolar/aprovação no Ensino Fundamental/Anos Finais e no Ensino Médio, além da meta de proficiência em Língua Portuguesa e Matemática.

- Quarta etapa - **Ações Corretivas/Padronização**: se for verificado que os resultados não estão atingindo as metas, as rotas devem ser corrigidas, efetuando análises das causas que levaram ao desvio da rota e fazendo mudanças adequadas no plano de ação. Após a correção e efetivação do novo plano de ação, se os resultados esperados foram alcançados, torna-se necessário padronizar as ações, transformando-as em procedimentos da escola. Observa-se que devem ser padronizadas as práticas e atividades que impactaram positivamente na aprendizagem dos alunos (FALCONI, 2016).

A ilustração a seguir representa o ciclo contínuo do PDCA.

Fluxograma 2 – Ciclo do PDCA - Gestão para Resultados na Educação



Fonte: Disponível em: <https://www.falconi.com>. Acesso em: 28/06/2017.

Como o objetivo permanente é com os resultados, três fatores são considerados essenciais no processo de gestão do PDCA: liderança, conhecimento técnico e o método de gestão, sendo que, qualquer que seja a organização, o principal deles é a liderança. Segundo o fundador da Falconi, Vicente Falconi Campos, “liderar é bater metas consistentemente, com o time fazendo certo” (FALCONI, 2016, n.p.).

Também alguns instrumentos são utilizados na dinâmica do trabalho com o método de gestão, na etapa de planejamento. Segundo o Guia Prático do PDCA (2016), são eles:

- **Cartilha de Plano de Metas** específica para cada URE e escola – as metas vem definidas, ficando a escola ou URE responsável de fazer seu diagnóstico, verificar as causas dos seus problemas e planejar ações para resolvê-los, objetivando alcançar as metas;

- **Agenda de Trabalho** - firmada com o diretor visando cumprir as atividades nos prazos determinados;

- **Técnica do *Brainstorming*** – é uma dinâmica, conhecida como Tempestade de Idéias, utilizada para fazer o levantamento das causas dos problemas, em que, individualmente, os participantes se manifestam, escrevendo suas opiniões;

- **Técnica dos 5 porquês** – é uma dinâmica que consiste em perguntar insistentemente e sequencialmente “por quê?” até que o grupo chegue a causa raiz de determinado problema.

- **Ferramenta em Excel** – organizada em sete abas que contém as instruções e os instrumentos necessários para elaboração e acompanhamento do plano de ação, como exemplo, a planilha que levanta as prováveis causas dos problemas chamada Espinha de Peixe, a planilha utilizada para eleger as causas prioritárias dos problemas e o modelo do plano de ação.

Cada passo da etapa de planejamento do PDCA é organizado detalhadamente, contendo o objetivo definido; esclarecimentos sobre os possíveis participantes e recomendações para não ultrapassar o número máximo de dez pessoas para não comprometer o desempenho da dinâmica; materiais a serem utilizados; tempo estimado e os resultados esperados.

Mediante o plano de ação executado e os resultados alcançados, a instituição tem como desafio cuidar para manter os resultados, pois, caso contrário, estes podem retroceder progressivamente. Neste intuito, a liderança deve dar atenção especial ao SDCA.

O SDCA é uma sigla que originariamente significa *Standard* (padrão), *Do* (executar conforme o padrão), *Check* (verificar o cumprimento e a adequação do padrão) e *Act* (atuar corretivamente sobre as anomalias do processo). Assim como o PDCA, que é um ciclo contínuo de melhoria dos resultados, o SDCA é um ciclo que tem por função manter os resultados alcançados, composto por quatro etapas, conforme Falconi (2016): padronização (S), desenvolvimento (D), verificação dos resultados (C) e ação corretiva (A).

Ainda como parte do sistema de gestão para resultados da Falconi, existe o Programa dos 5S ou 5 sentidos, que trabalha com a gestão do ambiente da escola, com o objetivo de transformar os recursos investidos em resultados. Esse Programa atua para a formação de uma nova consciência sobre os seguintes itens: utilização, ordenação, limpeza, saúde/padronização e autodisciplina (FALCONI, 2016).

Os 5 (cinco) sentidos pretendem criar uma nova consciência nos participantes da instituição com o fim de utilizar melhor os recursos; criar uma ordenação adequada de todos os itens que são utilizados, de forma que atenda ao princípio de: “um lugar para cada coisa e cada coisa em seu lugar; promover a educação para limpar o ambiente e mantê-lo limpo; garantir a saúde física, mental e social através da padronização dos sentidos anteriores e formar a autodisciplina através do exercício repetitivo dos sentidos anteriores.

Desta forma, o Projeto Gestão para Resultados na Educação cuida do Sistema de Gestão Educacional, através do PDCA, do SDCA e do Programa dos 5S, para alcançar os resultados projetados e mantê-los.

No que se refere a implantação do Programa, na 5ª URE, aconteceu no 2º semestre de 2016, após o momento em que a SEDUC/PA, com a parceria da Falconi, elaborou seu Mapa Estratégico. No *site* da Agência Pará, a Sócia da Falconi Izabela Muruci, relatou que, no primeiro momento de atuação, a Falconi iria trabalhar na revisão do Plano Estratégico da Secretaria, considerando o Pacto Pela Educação, o Plano de Governo e todos os elementos essenciais e centrais na educação do Pará. E que, posteriormente, todas essas informações seriam traduzidas em metas e projetos e desdobradas até as escolas⁴¹.

Sobre o Mapa Estratégico da SEDUC/PA, foi publicado no seu *site* oficial que:

Pela primeira vez nos seus mais de 60 anos, a Secretaria de Estado de Educação (Seduc) do Pará conta com um Mapa Estratégico, ou seja, um instrumento que se traduz em um conjunto abrangente de objetivos, qual a Missão, a Visão de Futuro e os valores para atingir o que se pretende alcançar até o ano de 2021.⁴²

O Mapa Estratégico da SEDUC/PA contempla sua visão de futuro, missão, metas globais por nível de ensino até 2021, valores e as ações estratégicas pedagógicas, de gestão e de pessoas, já descritos anteriormente, no item “O lócus e a população da pesquisa” e disponíveis no endereço eletrônico <http://www.seduc.pa.gov.br>.

Após a conclusão desse Mapa Estratégico, a Falconi iniciou seus trabalhos na 5ª URE, capacitando cinco técnicos/Especialistas em Educação para multiplicarem, na Rede Estadual

⁴¹ Disponível em: <http://www.agenciapara.com.br/Noticia>. Acesso em: 09/08/2016.

⁴² Disponível em: <http://www.seduc.pa.gov.br>. Acesso em: 22/11/2016.

de Santarém, o Programa Gestão para Resultados na Educação. De posse dos conhecimentos e instrumentos, esses multiplicadores implantaram o Programa na 5ª URE e em 17 escolas de Ensino Médio em Santarém, executando a 1ª etapa do Método PDCA, que é o Planejamento.

Após essa etapa de planejamento, as atividades foram paralisadas por parte da Falconi, e as escolas, assim como a URE, não receberam mais acompanhamento, ficando a critério dessas instituições educacionais a decisão sobre a sequência das atividades planejadas. Os técnicos locais, responsáveis pelo Projeto, não receberam esclarecimentos oficiais sobre a paralisação das atividades do referido projeto neste município.

Quanto ao estado da arte sobre o **Projeto Gestão para Resultados na Educação**, afim de se identificar o que já foi produzido academicamente sobre suas experiências, primeiramente foi feita uma busca no Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES)⁴³, no endereço eletrônico <http://www.periodicos.capes.gov.br>.

Utilizando o descritor “educação PDCA” foi localizado apenas o artigo “Aplicação do Ciclo PDCA para melhoria do ensino a distância – estudo de caso: gestão florestal da UFPR” de Bonduelle et al. (2010). O objetivo principal dessa publicação foi “aplicar o ciclo do PDCA para quantificar, avaliar, analisar e buscar causas dos problemas enfrentados pelos alunos do Curso de Ensino a Distância, modalidade Gestão Florestal da UFPR e propor ações de melhorias da qualidade de ensino com base nos resultados obtidos” (BONDUELLE et al., 2010, p. 485). Muito embora essa pesquisa tenha utilizado o ciclo do PDCA como parte da metodologia, essa publicação não tem relação direta com a presente pesquisa que investiga o Projeto de Gestão para Resultados na Educação, que utiliza o método PDCA, como um projeto de PPPE proposto pela Falconi Consultores de Resultados.

Além do descritor “educação PDCA”, posteriormente foram utilizados os seguintes descritores: “gestão escolar PDCA”, “método de gestão PDCA”, “PDCA parceria público-privada e gestão escolar”, “Falconi educação PDCA” e “gestão resultados educação PDCA”. Porém, só foram localizados trabalhos que aplicaram o método PDCA em outras áreas como contabilidade, sistemas produtivos locais, agropecuária, engenharia florestal e sistemas industriais, que não apresentam relação com o núcleo do presente estudo.

⁴³ A CAPES é uma fundação do Ministério da Educação e desempenha papel na expansão e consolidação da pós-graduação stricto sensu (mestrado e doutorado) em todos os estados da Federação. O Portal de Periódicos da CAPES é uma biblioteca virtual que reúne e disponibiliza à instituições de ensino e pesquisa no Brasil o melhor da produção científica internacional. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/>. Acesso em: 11/10/2017.

Esses mesmos descritores foram utilizados para fazer também a busca na Base de Dados SciELO (já identificada anteriormente), mas também não foram encontradas publicações diretamente relacionadas a esta pesquisa.

Para finalizar, procedeu-se a coleta de informações diretamente na versão *online* da Revista Brasileira de Política e Administração da Educação (RBP AE)⁴⁴, da Associação Nacional de Política e Administração da Educação (ANPAE), localizada no endereço eletrônico <http://www.anpae.org.br>. Foram consultadas 23 revistas publicadas no período de 2010 a agosto de 2017, que publicaram um total de 235 artigos, contudo, não foi localizada publicação sobre esse projeto, de acordo com a análise do título de cada trabalho.

Desta forma, embora o Projeto tenha atuação, na área da educação, em vários estados brasileiros, conforme informações presentes no *site* oficial da Falconi Consultores de Resultados, já descritas anteriormente, não foram encontrados trabalhos científicos nas fontes consultadas.

5.2.2.2 O Instituto Unibanco e o Projeto Jovem de Futuro

O Instituto Inibanco (IU)⁴⁵, responsável pelo PJF, foi fundado em 1982, dedicando-se por alguns anos, na sua primeira fase de organização, a apoiar projetos de terceiros, de diferentes áreas. Em 2002, redirecionou sua atuação para a educação, desenvolvendo projetos próprios com a finalidade de alcançar maior impacto social. A partir de 2007, centrou sua atuação no Ensino Médio.

É uma das instituições responsável pelo investimento social privativo do Itaú Unibanco⁴⁶, mantida por um fundo patrimonial⁴⁷, ou *endowments*, como são chamados na

⁴⁴ A RBP AE é uma publicação quadrimestral da ANPAE que tem por objetivo difundir estudos e experiências educacionais e promover o debate e a reflexão em torno de questões teóricas e práticas no campo da gestão da educação e seus processos de planejamento e de formulação e avaliação de políticas educacionais no âmbito dos sistemas de ensino, escolas, universidades e outros espaços públicos de educação e formação cidadã. Disponível em: <http://www.anpae.org.br>. Acesso em 27/10/2017.

⁴⁵ Informações sobre o IU disponíveis em: <http://www.institutounibanco.org.br/>. Acesso em: 12/06/2017.

⁴⁶ Unibanco foi uma instituição bancária brasileira fundada em Poços de Caldas, Minas Gerais, em 1924. O nome vem de *União de Bancos Brasileiros*, originando o nome Unibanco. Em 3 de novembro de 2008, Itaú e Unibanco anunciaram a fusão das operações financeiras, formando o Itaú Unibanco Banco Múltiplo, a maior *holding* financeira do hemisfério sul, e entre as vinte maiores do mundo. Disponível em <https://pt.wikipedia.org/wiki/Unibanco>. Acesso em: 12/06/2017.

⁴⁷ É uma estrutura que recebe e administra bens e direitos, majoritariamente recursos financeiros, que são investidos com o objetivo de preservar o valor do capital recebido no longo prazo, e gerar rendimentos que serão utilizados para financiar uma causa ou organização sem fins lucrativos. Disponível em: <http://escolaaberta3setor.org.br/artigos/desafios-para-os-fundos-patrimoniais-no-brasil-2/>. Acesso em: 12/06/2017.

língua inglesa, o que garante, segundo o Instituto, o alinhamento estratégico com a produção de bens públicos na educação e a sustentabilidade da instituição.

O IU menciona que a responsabilidade e a independência, associadas à estrutura do fundo patrimonial potencializam a orientação do financiamento de suas atividades e garantem a oferta gratuita de soluções educacionais (serviços e produtos) para as Secretarias de Educação, escolas, profissionais e estudantes participantes de seus projetos e ações.

Sua atuação tem por finalidade contribuir com a qualidade da educação pública, tendo como foco a melhoria dos resultados e a produção de conhecimentos sobre o Ensino Médio através de pesquisas, estudos e debates. Dedicar-se a elaborar e implementar ações direcionadas à gestão (das redes de ensino, das escolas e das salas de aula) e busca institucionalizar, nas redes de ensino, uma visão orientada para a sustentabilidade dos resultados de aprendizagem e da equidade entre as unidades escolares e no interior de cada uma delas.

A governança do IU é composta por um presidente, um vice-presidente, um superintendente executivo, oito conselheiros e cinco membros da diretoria executiva. Conta com trinta e quatro parceiros indicados no seu *site* oficial, dentre instituições públicas e privadas, institutos, fundações, conselhos, movimentos, organizações da sociedade civil, dentre outros.

O Projeto Jovem de Futuro (PJF)⁴⁸, principal projeto do IU, é uma tecnologia educacional que incentiva o aprimoramento contínuo da gestão escolar. Tem como objetivo melhorar os resultados de aprendizagem dos alunos, aumentar a porcentagem de concluintes e reduzir as desigualdades educacionais de escolas públicas de Ensino Médio. Acredita na premissa de que a gestão escolar de qualidade, eficiente, participativa e orientada para resultados influencia, de forma decisiva, a qualidade da educação e, por isso, pode proporcionar um impacto significativo no aprendizado dos alunos.

Através das parcerias com as secretarias de educação, o Jovem de Futuro (JF) disponibiliza instrumentos para dar apoio ao trabalho de gestão das unidades educacionais e das redes públicas de ensino, quais sejam: assessoria técnica, formação, análises educacionais, tecnologias, metodologias pedagógicas, sistemas de apoio à gestão escolar, além das trocas de experiências entre os profissionais envolvidos.

A história do JF iniciou em 2006 quando foi elaborada sua primeira proposta de implantação; a fase piloto iniciou em 2008, ano em que o projeto foi implantado nos Estados de Minas Gerais e Rio Grande do Sul; em 2009 foi implantado em São Paulo e em 2010 no Rio de Janeiro; neste mesmo ano ele foi reconhecido, pelo MEC, como tecnologia educacional, o

⁴⁸ Informações sobre essa abordagem geral do PJF disponíveis em: <http://www.institutounibanco.org.br/> e <http://jovemdefuturo.org.br/>. Acesso em: 13/06/2017.

que validou sua aplicação em larga escala; em 2011, foi integrado ao PROEMI, através de uma parceria com o MEC, formando o PROEMI/JF; em 2012, iniciou a implantação do PROEMI/JF em Goiás, Ceará, Mato Grosso do Sul, Pará e Piauí, sendo que nesse ano foi criado o Sistema de Gestão de Projetos (SGP) e o Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA); em 2015, iniciou uma nova fase do JF, independente do PROEMI e buscando um melhor aprimoramento das ações voltadas para a gestão, no Espírito Santo, Pará e Piauí; também, nesse ano foi lançado o Sistema Instituto Unibanco de Análise da Rede Estadual de Ensino Médio (SITUA), que disponibiliza informações educacionais para as Secretarias de Educação de todo o país.

O modelo de gestão escolar que orienta a implantação do Projeto é a Gestão Escolar para resultados de aprendizagem (GEpR), o que significa, para o IU, que o estudante deve permanecer na escola e aprender os conteúdos trabalhados a cada ano do Ensino Médio, devendo todos os esforços da gestão e da comunidade escolar estarem voltados para o pedagógico, para os resultados de aprendizagem.

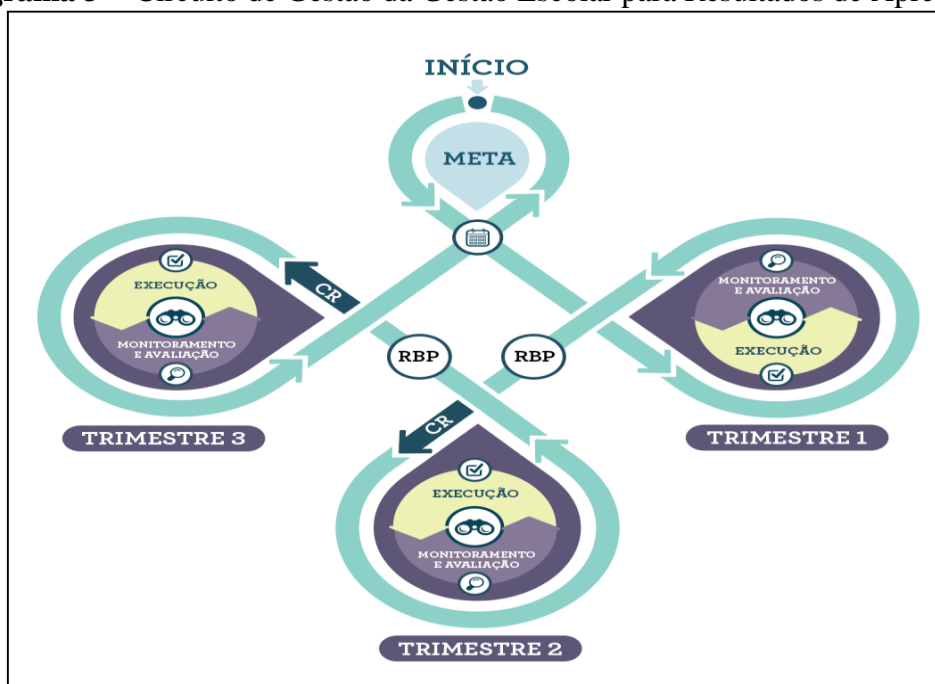
Para garantir esses resultados, o IU menciona que as condições adequadas devem ser garantidas, como: professores bem preparados e comprometidos; espaço saudável, seguro e acolhedor; controle, eficácia e transparência no uso do dinheiro público e relações pautadas pelos princípios democráticos e inclusivos e pela ética.

Cinco princípios orientam a Gestão Escolar para Resultados de Aprendizagem: participação; altas expectativas e valorização; respeito a contextos diversos; necessidade de inovar e equidade.

O Circuito de Gestão é um método de gestão específico, que concretiza a GEpR. Visa orientar, organizar e sistematizar os processos, procedimentos, responsabilidades e atividades da gestão escolar no âmbito das escolas, das regionais e das secretarias, bem como a conexão entre essas instâncias. Foi elaborado a partir do PDCA e adaptado à realidade da escola pública.

O Circuito de Gestão é composto de quatro etapas interligadas: Planejamento, Execução do Plano de Ação, Monitoramento e Avaliação de Resultados e Correção de Rotas (CR). O circuito completo dessas etapas é feito trimestralmente, de forma sucessiva, realizando três circuitos a cada ano letivo, conforme mostra o fluxograma 3, a seguir.

Fluxograma 3 - Circuito de Gestão da Gestão Escolar para Resultados de Aprendizagem



Fonte: <http://www.institutounibanco.org.br/metodo/>. Acesso em 15/06/2017.

O processo do Circuito de Gestão começa quando a escola recebe uma meta para ser atingida, elaborada pelo IU com a Secretaria de Educação. A partir de então, realiza um diagnóstico de sua realidade e desenvolve as quatro etapas, sendo que entre o Monitoramento e Avaliação de Resultados e a Correção de Rotas é realizada a Reunião de Boas Práticas (RBP) entre as escolas participantes, com a finalidade de socializar atividades e métodos eficazes.

O Gestor Escolar e o profissional de Apoio ao Circuito de Gestão (ACG) são os principais agentes responsáveis pela implantação e pelo alcance dos resultados esperados.

As atribuições a serem desenvolvidas pelo Gestor Escolar, de acordo com o Instituto Unibanco (2017, p.79), são:

- liderar processos dentro da escola;
- envolver a comunidade escolar no decorrer da implementação do circuito;
- disseminar informações;
- motivar professores e estudantes;
- propor reflexões;
- buscar caminhos para os desafios enfrentados pela escola para o avanço da aprendizagem;
- mobilizar outros atores, de forma que gere comprometimento e corresponsabilização.

O ACG é o profissional responsável por algumas unidades educacionais que implantaram o PJF, atua na regional (no caso de Santarém 5ª URE) e faz a articulação entre

escola-regional-secretaria. Suas atribuições são: orientar, acompanhar e monitorar a implementação do Circuito de Gestão na escola.

Para a operacionalização do Jovem de Futuro, desde 2016, estão sendo envolvidos quatro atores centrais, quais sejam: Equipe da Secretaria de Educação, liderada pelo Coordenador do Ensino Médio, os profissionais de ACG, os formadores dos gestores na modalidade semipresencial, a dupla gestora da escola composta pelo gestor escolar e um coordenador pedagógico. Ademais, na escola, é formado o Grupo Gestor composto por um professor, um representante das famílias e um aluno, que representam, respectivamente, suas categorias e tem a função de discutir e propagar questões relacionadas a implementação do Circuito de Gestão de forma ampla (IU, 2017, p. 13-14).

Para aprimorar suas competências e aperfeiçoar suas lideranças a dupla gestora passa por várias formações que tratam de comportamentos, atitudes e questões técnicas, coerentes com o Modelo de Gestão proposto. O percurso formativo acontece de forma presencial, intercalado por formação a distância através do AVA, do portal do IU.

O IU espera que os gestores escolares possam “ampliar o olhar, o cuidado e as intervenções no campo da gestão estratégica e da gestão de processos da rotina escolar, a fim de produzir impactos efetivos na qualidade da oferta educativa” (IU, 2017, p. 12).

Além dos gestores, também os formadores dos gestores, os profissionais de ACG, os professores, os superintendentes regionais e a equipe técnica da Secretaria de Educação passam por cursos, encontros, oficinas e seminários estaduais para terem uma visão mais aprofundada sobre o Modelo de Gestão Escolar voltado para resultados de aprendizagem e sobre o Método Circuito de Gestão, com vistas a aprimorarem suas funções.

Após adentrar no entendimento do PJF e de sua empresa proponente, foi feito um breve estado da arte sobre o Projeto Jovem de Futuro junto ao Portal de Periódicos da CAPES, o qual passa a ser detalhado a seguir, evidenciando os pontos essenciais de cada pesquisa.

O descritor utilizado foi “jovem de futuro”, que levou à localização de 15 publicações, sendo 3 (três) artigos, 10 (dez) dissertações de mestrado e 2 (duas) teses de doutorado (relação completa no apêndice F), publicadas no período de 2010 a 2016.

As pesquisas encontradas nesta base de dados foram baseadas em informações coletadas de escolas públicas de Minas Gerais, Ceará, Goiás, Mato Grosso do Sul, **Pará**, Piauí, Rio Grande do Sul, São Paulo e Rio de Janeiro, sendo que a pesquisa de Rosa (2015) foi elaborada com dados das cinco regiões do país.

As publicações foram organizadas, de acordo com o resumo de cada uma, nas seguintes categorias temáticas: rede de relações do PJF; O PJF e a intervenção do privado na educação

pública; impacto do PJF no desempenho dos alunos; impacto do PJF pelas vias do financeiro ou de incentivos; efeitos das formações do PJF para supervisores, gestores e professores. Os quadros 11 a 15, dispostos a seguir, mostram o tema da publicação, o(s) autor(s), ano de publicação e o tipo (artigo, dissertação ou tese).

A temática “Rede de relações do PJF” foi abordada por 2 (duas) publicações, conforme o quadro abaixo.

Quadro 13 - Publicações sobre Rede de relações do PJF (2010 a 2016)

Nº	PUBLICAÇÃO	AUTOR (S)	ANO DE PUBLICAÇÃO	TIPO/FONTE
01	As contribuições da rede jovem de futuro para a sustentabilidade do projeto jovem de futuro	COSTA, Marcus Jaccoud da	2015	Dissertação/Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF)
02	Atuação em Rede e o Projeto Jovem de Futuro: a privatização do público	PERONI, Vera Maria Vidal; CAETANO, Maria Raquel	2016	Artigo/Revista Educação e Realidade, 2016, Vol.41 (2)

Fonte: <http://www.periodicos.capes.gov.br>. Acesso em 10/10/2017. Elaboração própria (2017).

Os trabalhos de Costa (2015) e Peroni e Caetano (2016) têm em comum o Programa estudado, sendo que a primeira apresenta uma rede mais local, nas escolas de Minas Gerais, e a segunda outra rede mais abrangente relativa a atuação do Instituto. Porém, apresentam a mesma intenção quanto ao PJF que é garantir a implantação, manutenção e sustentabilidade de seus princípios e resultados.

Costa (2015) investigou se o Projeto Rede Jovem de Futuro tem garantido a sustentabilidade das atividades desenvolvidas pelo Projeto Jovem de Futuro em 20 escolas públicas estaduais de ensino médio de Minas Gerais, no período de 2008 a 2010. A Rede Jovem de Futuro foi criada pelo IU para ajudar as escolas a internalizarem as práticas de gestão e de ensino e aprendizagem desenvolvidas durante a atuação do PJF, de forma que o desempenho dos alunos continuasse a crescer após o fim do ciclo de investimento que corresponde a três anos de duração. Concluiu que a Rede Jovem de Futuro realizada pelo IU, em parceria com a Secretaria de Educação de Minas Gerais, não tem sido determinante para que as escolas mantenham em funcionamento as práticas implantadas durante o desenvolvimento do PJF.

Peroni e Caetano (2016) analisam as relações entre o público e o privado através do PJF e a influência dos sujeitos que participam do Conselho de Governança do IU e suas redes de relações nacionais e globais. Foi observado que a maioria dos participantes da rede de relações do IU não tem nenhum vínculo com a educação e os que têm pertencem a instituições privadas

com fins lucrativos. Também foi observado que existe “[...] uma relação muito estreita entre governo e Instituto, com membros do governo participando do Instituto. E, através desses sujeitos, o Instituto passa a influenciar na política de Ensino Médio nacionalmente, e não apenas nas parcerias pontuais” (PERONI; CAETANO, 2016, p. 424).

A temática “O PJJ e a intervenção do privado na educação pública” foi discutida em quatro publicações, conforme o quadro a seguir.

Quadro 14 – Publicações sobre o PJJ e a intervenção do privado na educação pública (2010 a 2016)

Nº	PUBLICAÇÃO	AUTOR (S)	ANO DE PUBLICAÇÃO	TIPO/FONTE
01	A formação discursiva neoliberal em escolas públicas estaduais: o Projeto Jovem de Futuro do Instituto Unibanco	MONTEIRO, Marcelisa	2014	Tese /Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRS)
02	Projeto Jovem de Futuro: uma tecnologia do Instituto Unibanco para a gestão de escolas públicas de ensino médio	OLIVEIRA, Regina Tereza Cestari de; BALDUINO, Maria de Aparecida Canale	2015	Artigo / Revista Educação: Teoria e Prática, 2015, vol. 25 (50)
03	Relações entre o público e o privado na educação: o Projeto Jovem de Futuro do Instituto Unibanco	PERONI, Vera Maria Vidal; CAETANO, Maria Raquel;	2015	Artigo / Educação: Teoria e Prática, 2015, vol. 25 (50)
04	Instituto Unibanco e o projeto jovem do futuro: uma forma de inserção dos empresários nas políticas públicas educacionais para o Ensino Médio	RODRIGUES, Priscilla de Paula	2016	Dissertação/Universidade de São Paulo (USP)

Fonte: <http://www.periodicos.capes.gov.br>. Acesso em 11/10/2017. Elaboração própria (2017).

Monteiro (2014) fez sua pesquisa em duas escolas estaduais de Porto Alegre com o objetivo de analisar os sentidos produzidos por professores no e sobre o trabalho docente a partir do trabalho desenvolvido pelo PJJ. Verificou que os docentes dão sentido a “falta de valorização da educação e do trabalho docente e ao Estado não - o que não cumpre com as suas responsabilidades”. Evidencia a Formação Discursiva Neoliberal e percebe que a presença dos Projetos de PPPE sobre o trabalho docente trazem a padronização como característica, a resistência inicial ao Projeto, geralmente seguida do consentimento.

Oliveira e Balduino (2015) discutem a relação entre o público e o privado na educação básica do Brasil. Focalizam o PJJ, na versão articulado ao PROEMI, desenvolvido nos estados do Ceará, Goiás, Mato Grosso do Sul, Pará e Piauí como uma proposta de gestão escolar para resultados, baseada na lógica de mercado que influencia as políticas educacionais brasileiras para o ensino médio.

Peroni e Caetano (2015) também investigam, através do estudo do PJJ, como a lógica privada mercantil está sendo inserida no sistema público. Concluem que através da gestão escolar, da formação dos professores, gestores e técnicos, o Instituto Unibanco modifica o conteúdo da proposta educacional, da gestão democrática para a gestão por resultados sob a lógica mercantil.

Rodrigues (2016) analisa a inserção do setor privado na educação básica pública, a partir do estudo da incursão do IU no ensino médio com a proposta do PJJ. Concluiu que a nova forma de administração pública efetivada após a reforma do estado, no governo de Fernando Henrique Cardoso, é parte do processo de inserção do setor privado na educação pública, mesmo no governo seguinte de Luiz Inácio Lula da Silva, que parecia defender uma administração diferenciada, sendo o PJJ uma tecnologia privada, que após parceria com o MEC, através do PROEMI/JF, ganhou aprovação e passou a ser implantada em vários sistemas públicos de educação.

A temática “Impacto do PJJ no desempenho dos alunos” (proficiência e fluxo) foi tratada por três publicações especificadas no quadro 15.

Quadro 15 – Publicações sobre o PJJ e seu Impacto no desempenho dos alunos (2010 a 2016)

Nº	PUBLICAÇÃO	AUTOR (S)	ANO DE PUBLICAÇÃO	TIPO/FONTE
01	Os efeitos da gestão escolar com autonomia financeira	TAKEUTI, Carina	2014	Dissertação/Fundação Getúlio Vargas (FGV)
02	Avaliação de impacto do Programa Jovem de Futuro	ROSA, Leonardo Santana Nunes	2015	Dissertação/ Universidade de São Paulo (USP)
03	O desafio do abandono escolar no ensino médio: análise das práticas de gestão do Projeto Jovem de Futuro em três escolas paulistas	IWASAKI, Camila	2013	Dissertação/ Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF)

Fonte: <http://www.periodicos.capes.gov.br>. Acesso em 12/10/2017. Elaboração própria (2017).

Takeuti (2014) afirma que o PJJ foi um caso de sucesso brasileiro. Neste sentido, apesar de não ter conseguido reduzir a evasão escolar, sua pesquisa tenta compreender o desempenho na elevação da proficiência dos alunos em Língua Portuguesa e Matemática nas escolas de Minas Gerais e Rio Grande do Sul quando foi efetivada a fase piloto do PJJ. Concluiu que o uso de computador em sala de aula, a redução do absenteísmo docente e a elevação da participação discente são possíveis meios para os resultados do projeto. Também a pesquisa verificou que os indicadores de violência reduziram com a presença do PJJ na escola.

Rosa (2015) analisou o impacto do PJJ na proficiência e no fluxo escolar dos alunos nas cinco regiões do país. Observou que houve melhoria sobre as notas dos estudantes em

quatro regiões. Também fez análises considerando a heterogeneidade dos estudantes e constatou que o PJF não teve efeitos diferenciados para os perfis analisados. Quanto aos resultados de evasão e reprovação os resultados melhoraram onde o Projeto estabeleceu metas. No que se refere aos resultados do IDEB, nos locais onde o fluxo escolar piorou não houve melhorias.

Iwasaki (2013) analisou o abandono escolar dos estudantes de três escolas estaduais de ensino médio de São Paulo, que mesmo após três anos de trabalho com o PJF, não resolveu o problema. O objetivo era elaborar uma proposta com práticas de gestão que resolvesse a questão do abandono discente para ser incorporada ao escopo do PJF. Nestas escolas o desempenho dos alunos melhorou, mas o abandono escolar não diminuiu.

Percebe-se com base no exposto, quanto a estas pesquisas que o PJF impactou de forma positiva nos resultados de proficiência, ou seja, nas notas das provas referentes as avaliações externas, no entanto, nos resultados do fluxo escolar (abandono e reprovação) os efeitos não foram tão impactantes, fato que demonstra dificultar a melhoria das notas do IDEB.

A temática “Impacto do PJF pelas vias do financeiro ou de incentivos” foram tratadas por três publicações relacionadas no quadro a seguir.

Quadro 16 – Publicações sobre o impacto do PJF pelas vias do financeiro ou de incentivos (2010 a 2016)

Nº	PUBLICAÇÃO	AUTOR (S)	ANO DE PUBLICAÇÃO	TIPO/FONTE
01	Análise dos efeitos de programas educacionais: o caso projeto jovem de futuro do Instituto Unibanco	SILVA, Samara Paladino Roriz	2010	Dissertação/Fundação Getúlio Vargas (FGV)
02	Alocação de recursos financeiros e a função de produção escolar	FERREIRA, Rafael Silva Souza	2014	Dissertação/Fundação Getúlio Vargas (FGV)
03	Três ensaios de economia da educação	OLIVA, Bruno Teodoro	2014	Tese/Fundação Getúlio Vargas (FGV)

Fonte: <http://www.periodicos.capes.gov.br>. Acesso em 13/10/2017. Elaboração própria (2017).

Estas três pesquisas foram construídas na Fundação Getúlio Vargas, na Escola de Economia de São Paulo, assim como a dissertação de Takeuti (2014) já mencionada, as quais deram o título de mestre em Economia para seus autores, por isso, esses trabalhos trilharem uma análise econômica do PJF.

Silva (2010) avaliou os impactos do primeiro ano (2008) do PJF nos estados de Minas Gerais e Rio Grande do Sul e concluiu que nas duas unidades federativas o Projeto teve efeitos positivos sobre a nota média dos alunos. Também o estudo tentou verificar qual o tipo de investimento que impacta mais no desempenho dos alunos e observou que o investimento em

infraestrutura, professores e alunos têm efeito positivo, mas não foi possível chegar a resultados mais conclusivos sobre os investimentos.

Ferreira (2014) verificou o impacto que o incentivo financeiro oferecido pelo PJJ causou no rendimento das escolas de São Paulo e Rio de Janeiro, atendidas no período de 2010 a 2012. Constatou que a alocação dos recursos quando realizada no incentivo aluno (bonificações e premiações) é significativa para os resultados a curto prazo, e quando a alocação é feita na gestão escolar (infraestrutura) o resultado é a longo prazo.

Oliva (2014) no terceiro capítulo de sua tese estuda os impactos do PJJ e menciona que há poucas evidências de que o Projeto afete, de forma significativa, variáveis de infraestrutura, corpo docente e discente. Conclui dizendo que os resultados dos trabalhos analisados indicam que há evidências de que a gestão escolar e o sistema de incentivos, bastante utilizado por projetos de parceria público-privada em educação, contribuem para melhorar o desempenho dos alunos. “[...] parece ser possível elevar sobremaneira a qualidade das escolas sem, necessariamente, alterar os insumos (físicos e de pessoal) já presentes” (OLIVA, 2014, p. 6).

É de consenso que a Educação, de forma geral, carece de investimento financeiro em todos os aspectos para oferecer uma educação de qualidade aos alunos. Analisando especificamente o trabalho de Oliva (2014), a presente pesquisa de mestrado em educação questiona-se sobre a que qualidade o autor se refere, pois se ela está atrelada a melhoria da proficiência dos alunos exigida pelas avaliações externas e ao fluxo escolar, resultados que em parte o PJJ tem alcançado, por outro lado é uma qualidade conseguida de forma aligeirada, que não demonstra resolver os reais problemas da educação e não garante sustentabilidade.

A temática “Efeitos das formações do PJJ para supervisores, gestores e professores” foi analisada por três publicações organizadas no quadro na página seguinte.

Quadro 17 - Publicações sobre os efeitos das formações do PJJ para supervisores, gestores e professores (2010 -2016)

Nº	PUBLICAÇÃO	AUTOR (S)	ANO DE PUBLICAÇÃO	TIPO/FONTE
01	A análise das formações realizadas a distância pelo projeto jovem cientista para escolas de Porto Alegre participantes do projeto jovem de futuro	FORESTIERI, Alexandra	2014	Dissertação/ Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF)
02	Curso de formação “Gestão escolar para resultados”: uma análise à luz da experiência da implementação do programa Ensino Médio Inovador em conjunto com o Projeto Jovem de Futuro	MOFACTO, Elizabeth Santos	2014	Dissertação/ Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF)
03	As formações no âmbito da parceria programa ensino médio inovador/jovem de futuro – PROEMI/JF	CAMARGO, Ewerton Franco de	2015	Dissertação/ Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF)

Fonte: <http://www.periodicos.capes.gov.br>. Acesso em 13/10/2017. Elaboração própria (2017).

Forestieri (2014) analisou a formação docente a distância no Rio Grande do Sul, através do Projeto Jovem Cientista que é parte do PJJ, com vistas a compreender, a partir da visão de professores, a qualidade, os problemas e a efetividade do curso ofertado, além de propor melhorias para aprimorar a formação. A pesquisa empírica foi feita em 2012 e constatou que há problemas na inscrição dos professores, no desempenho dos moderadores e uma baixa efetividade da formação ofertada sobre o Jovem Cientista. Também foi proposto um plano de intervenção para contribuir com a melhoria da formação desse projeto.

Mofacto (2014) analisou os efeitos da formação Gestão Escolar para Resultados realizada pelo PJJ para a atuação dos supervisores e, conseqüentemente, dos gestores escolares nos Estados do Ceará e do Mato Grosso do Sul. Constatou que há uma maior valorização da teoria em detrimento da prática tanto na formação dos supervisores quanto dos gestores escolares; que precisa ser melhor contextualizada e que enfatizam mais o modelo de gestão escolar proposto pelo Jovem de Futuro que as características do ProEMI/JF. A pesquisa sugere uma mudança no formato e nos conteúdos necessários para as formações.

Camargo (2015) analisou a formação conduzida pelo PJJ, considerando o impacto causado pela rotatividade de supervisores que orientam e acompanham a implantação e implementação do ProEMI/JF nas escolas da Rede Pública do Estado do Ceará. Entende-se que se houveram vácuos durante a formação desses profissionais, conseqüentemente, a gestão escolar também foi impactada. Como proposição a pesquisa sugere que seja garantido a todos os que atuam como supervisores do ProEMI/JF acesso, a qualquer tempo, aos módulos da formação.

Desse estado da arte sobre o PJJ, muitas questões de ordem positiva e/ou negativa foram suscitadas, como exemplo, destacam-se: sustentabilidade dos seus resultados, inexperiência sobre educação pública por parte da maioria dos sujeitos da rede de governança, resistência e/ou consentimento dos professores, pouca eficácia diante da evasão escolar; pouca eficiência da formação docente para o Jovem Cientista, bem como o resultado positivo de elevação da proficiência dos alunos, dentre outras questões. Destaca-se que as publicações de Mofacto (2014) e Camargo (2015) têm relação mais próxima com esta pesquisa, na medida em que se referem à formação para os gestores escolares.

Após a exposição sobre o Instituto Unibanco e o PJJ, seguido do levantamento das pesquisas que têm esse Projeto como objeto de estudo e suas devidas questões de análise, será abordado sua implantação nas escolas de Santarém-PA.

No que se refere a implantação do PJJ, ressalta-se que, no primeiro momento, 2012 e 2013, ele foi implantado integrado ao PROEMI (já mencionado anteriormente) e, em 2015, foi

implantado de forma independente. Com uma nova versão, e de forma independente do PROEMI, o PJF foi implantado em seis escolas em Santarém, através de parceria do Instituto Unibanco com o Governo do Estado e com a SEDUC/PA, sendo que essas escolas eram de tratamento e mais seis eram de controle⁴⁹; em 2017, mais 12 escolas implantaram o Projeto, conforme apresenta o quadro 18, a seguir.

Quadro 18 – Escolas que implantaram o Projeto Jovem de Futuro em Santarém/PA (2012-2017)

Nº	UNIDADE ESCOLAR	PROEMI/JF		PJF 2015	PJF 2017
		1º CICLO/2012	2º CICLO/2013		
01	EEEFM Almirante Soares Dutra				
02	EEEFM Aluízio Lopes Martins				
03	EEEM Álvaro Adolfo da Silveira				
04	EEEFM Antônio Belo de Carvalho				
05	EEEFM Dom Tiago Ryan				
06	EEEM São Francisco				
07	EEEFM São Rdo. Nonato				
08	EEEFM Felisbello Jaguar S.				
09	EEEFM Frei Ambrósio				
10	EEEFM Frei Othmar				
11	EEEFM Jader Fontenelle Barbalho				
12	EEEFM José de Alencar				
13	EEEFM Júlia Gonçalves Passarinho				
14	EEEFM Madre Imaculada				
15	EEEFM Maria Uchôa Martins				
16	EEEFM Nossa Sra. de Aparecida				
17	EEEF Nossa Sra. de Guadalupe				
18	EEEFM Onésima P. de Barros				
19	EEEFM Pedro Álvares Cabral				
20	EEEFM Plácido de Castro				
21	EEEFM Rio Tapajós				
22	EEEM Rodrigues dos Santos				
23	EEEFM Romana Tavares Leal				
24	EEEFM São Felipe				
25	EEEFM Terezinha Rodrigues				
26	EEEM Wilson Dias da Fonseca				
TOTAL DE ESCOLAS		11	13	6	18

Fonte: Coordenação de Ensino da 5ª URE/SEDUC/PA. Elaboração própria (2017).

Legenda: verde – implantado; azul – não implantado.

Das 24 escolas que implantaram o PJF em 2015 e 2017, todas, com exceção da Escola São Raimundo, tiveram contato com o Jovem de Futuro desde a implantação do PROEMI/JF

⁴⁹ As escolas de Tratamento são aquelas que recebem assessoria técnica do Instituto Unibanco por um período de 03 anos, enquanto as de Controle, não recebem essa assessoria pelo mesmo período. A Chamada Pública para adesão ao PJF de 2015 esclarece que essa divisão se faz necessária para que, ao final da execução do Programa, possa fazer uma avaliação e verificar se, de fato, o PJF contribuiu para o aprimoramento da Gestão Escolar para Resultados de Aprendizagem. Após esse período de Controle as escolas passam a ser de Tratamento.

em 2012 ou 2013, ressaltando que, a partir de 2015 o Projeto começou a trabalhar com uma nova versão voltada mais para a gestão escolar.

Na versão PROEMI/JF, três técnicos/Especialistas em Educação, lotados na 5ª URE, eram capacitados sistematicamente para fazer a implantação e acompanhamento do Programa. Da mesma forma, na versão de 2015, dois técnicos/Especialistas em Educação, lotados na 5ª URE, denominados pelo IU de ACG, também foram capacitados. Com a expansão em 2017, mais três profissionais de ACG receberam capacitação. De forma que, nessa segunda versão do PJF, cinco técnicos compõe a equipe local responsável pela implantação e acompanhamento do Projeto.

5.3 Influências teórico-metodológicas do PDCA e PJF na gestão escolar pública

A partir da descrição efetuada dos projetos Gestão para Resultados na Educação – PDCA e Jovem de Futuro - JF, far-se-á uma análise de suas implicações teórico-metodológicas na gestão escolar pública do Ensino Médio em Santarém-PA, utilizando os documentos elencados no quadro a seguir.

Quadro 19 – Documentos analisados referentes ao PJF e ao Projeto Gestão para Resultados na Educação – PDCA (2011-2017)

Nº	Documentos /Ano	Tipo	Local de acesso
01	Documento Orientador do PROEMI publicado pelo MEC (2011)	<i>online</i>	http://portal.mec.gov.br
02	Chamada Pública para adesão ao Programa Jovem de Futuro (PJF) publicada pela SEDUC/PA (2015)	impresso	Acervo particular
03	Módulos do Curso Gestão Escolar para Resultados de Aprendizagem: Planejamento, Execução e Monitoramento e Avaliação de Resultados do Instituto Unibanco (2015)	impresso	Acervo particular
04	Gestão para Resultados na Educação – material de apoio à formação de supervisores da 5ª URE para implantação do Método PDCA - elaborado pela Falconi Consultores de Resultados (2016)	impresso	Acervo particular
05	Guia prático do Método de Melhoria de Resultados (PDCA) – elaborado pela Falconi Educação em conjunto com a SEDUC/PA (2016)	impresso	Acervo particular
06	Levantamento dos programas e projetos da 5ª URE implantados a partir de 2012 (2017)	impresso	Coordenação de Ensino da 5ª URE/SEDUC
07	Cartilha Jovem de Futuro – o que é, para que, como é, e quem faz - publicado pelo Instituto Unibanco (sem data)	impresso	Acervo particular
08	Circuito de Gestão – princípios e método – publicação do IU (2017)	impresso	Coordenação de Ensino da 5ª URE/SEDUC

Fonte: Pesquisa documental. Elaboração própria (2017).

Além desses documentos, foram analisadas informações sobre os dois projetos de gestão disponíveis nos *sites* de suas empresas proponentes⁵⁰.

Os documentos foram analisados de acordo com a análise de Conteúdo de Bardin (2011), através de inferências e da análise categorial temática. Após a exploração dos textos foi possível identificar várias características relacionadas ao objetivo desta dissertação que levaram a confirmação das categorias temáticas, ressaltando que algumas aparecem de forma explícita no material e outras dependeram do contexto para serem identificadas.

As categorias temáticas definidas *a priori* e confirmadas são: autonomia, participação e emancipação. Considera-se que essas categorias temáticas são fundamentos de uma gestão escolar democrática emancipatória, voltada para atender os interesses da coletividade, compreendendo democracia não como uma abstração, distante da realidade, mas “como a materialização de direitos em políticas coletivamente construídas na autocrítica da prática social” (PERONI, 2015, p. 2).

Neste sentido, a emancipação tornou-se uma categoria nuclear, pois embora não esteja frequente de forma explícita nos documentos analisados, tornam-se frequentes seus indicadores à medida que o contexto foi valorizado.

As características presentes nos documentos que despertaram análises e que levaram a confirmação das categorias temáticas estão relacionadas no quadro a seguir:

Quadro 20 – Categorias e indicadores presentes na documentação analisada (2011 - 2017)

Autonomia	Participação	Emancipação
- Interferência do privado no público com a gestão gerencial	- A participação circunscrita no planejamento do PDCA	- Sustentabilidade dos resultados
- Implantação simultânea de projetos com os mesmos propósitos	- A participação no entendimento do PJF	- A aprendizagem para o PJF
- Padronização dos processos	- Função do Conselho Escolar	As formações e a eficácia no trabalho do gestor
- Valorização da diversidade	- O papel e a formação do multiplicador	- ProEMI e JF – natureza distintas
- Planejamento técnico, aligeirado e com foco nos resultados	- Socialização dos projetos restrita a poucos	-

Fonte: Pesquisa documental (2011-2017). Elaboração própria (2017).

À luz do referencial teórico dessa dissertação, considerando a conjuntura local e global das sociedades e sem deixar de considerar a experiência de trabalho na educação básica pública

⁵⁰ <http://portalinstitutounibanco.org.br> e <https://www.falconi.com>.

desta pesquisadora,⁵¹ essas características serão analisadas no intuito de averiguar o quanto estão impactando na gestão escolar, a qual poderia ser democrática emancipatória tendo como princípios a autonomia, a participação e a emancipação.

5.3.1 O valor à autonomia

A autonomia como princípio democrático da Educação está institucionalizada na LDBEN nº 9394/96, no art. 15, do seguinte modo: “os sistemas de ensino assegurarão às unidades escolares públicas de educação básica que os integram progressivos graus de autonomia pedagógica e administrativa e de gestão financeira, observadas as normas gerais de direito financeiro público” (BRASIL, 1996).

A orientação teórico-metodológica que os projetos estão trazendo para a escola pública está baseada na gestão gerencial, relacionada às empresas privadas, que valorizam os princípios do mercado capitalista, onde o que prevalece é o lucro, o aumento do capital material, no entanto, são pressupostos que direcionam o trabalho escolar diário de forma implícita, escamoteando as contradições presentes na sociedade de classes. No caso dessas parcerias, a educação continua sendo um direito de toda pessoa que pretende estudar, a gestão pode continuar sendo escolhida através de votação direta da comunidade escolar, mas a diferença está na forma e conteúdo da interferência do privado no público, à medida que atua determinando as diretrizes gerais da escola e os seus processos metodológicos de trabalho.

O direito aos “progressivos graus de autonomia” não está sendo garantido quando a escola pública recebe orientações externas para fundamentar a gestão do seu trabalho pedagógico. Como anuncia Freire (2002, p. 41), a autonomia se conquista no exercício diário.

Ninguém é autônomo primeiro para depois decidir. A autonomia vai se constituindo na experiência de várias, inúmeras decisões, que vão sendo tomadas [...]. A autonomia, enquanto amadurecimento do ser para si, é um processo, é vir a ser. Não ocorre em data marcada. É neste sentido que uma pedagogia da autonomia tem de estar centrada em experiências estimuladoras da decisão e da responsabilidade, vale dizer, em experiências respeitadas da liberdade.

⁵¹ A pesquisadora, conforme o seu memorial presente na abertura dessa dissertação, faz parte da Rede Estadual onde foram implantados os projetos de parceria público-privada analisados, exercendo a função de Especialista em Educação e que direta ou indiretamente tem participado dos seus processos de adesão, implantação e implementação, o que torna impossível, em determinados momentos da análise dos resultados, não mencionar conhecimentos construídos durante essa caminhada profissional e fatos ou interpretações presentes na prática desses projetos, visto o lugar e o tempo nos quais está presente e de onde escreve. Inclusive participou como ouvinte da Formação ministrada pela Falconi para os Multiplicadores da 5ª URE sobre o Método PDCA do Projeto Gestão para Resultados na Educação, bem como participou de reuniões de implantação dos dois projetos voltados para a gestão analisados nessa dissertação.

O PDCA que foi implantado pela Falconi, é um método de gestão que busca os resultados, utilizado nas empresas há várias décadas; trabalha dentro de um ciclo contínuo e sistematicamente programado. Já tem experiências de exercitá-lo na educação, mas sua implantação não representar uma “experiência respeitosa de liberdade” e nem “uma pedagogia da autonomia” quando a escola pública deve parar a sua dinâmica de gestão, com a sua forma já pensada e exercitada de encaminhar os processos, e ter que refazer o caminho passando obrigatoriamente pelo “*ACT*”, “*PLAN*”, “*DO*” e “*CHECK*” aos modos do referido método.

Entende-se que as empresas proponentes desses projetos de PPP estão fazendo o seu trabalho dentro dos seus pressupostos. No entanto, os determinantes estão além delas, estão numa esfera política e econômica global, onde os representantes das nações são “forçados” a participar porque “na verdade” não representam o povo, mas as decisões mundiais tomadas por aqueles que administram a “Aldeia Global”.

Quanto ao PJJ, desenvolve modelo de gestão voltado para os resultados de aprendizagem através do Circuito de Gestão, que é desenvolvido durante três meses, sendo repetido três vezes ao ano. Percebe-se que é um processo intenso de trabalho para um período curto de tempo, considerando a realidade estrutural que as escolas possuem, como pessoal e recursos insuficiente e falta de espaço ou espaços inadequados para realização do trabalho. O próprio Instituto Unibanco menciona que as condições adequadas devem ser garantidas para que o Método se desenvolva com fluência e alcance seus propósitos.

O Circuito de Gestão é uma derivação do PDCA, portanto, comungam da mesma filosofia. O trabalho começa e termina tendo o mesmo foco, que são os resultados de aprendizagem, culminando na melhoria das notas no IDEB e IDEPA. Ou melhor, a busca pelas metas que foram “pactuadas” entre a SEDUC, o Instituto Unibanco e a Escola, transpassam e direcionam todas as etapas, sendo a finalidade maior.

Apesar de que os projetos têm suas aproximações quanto aos princípios e ao processo teórico-metodológico, é inquietante pensar porquê a SEDUC/PA implantou dois projetos tão parecidos ao mesmo tempo. Em Santarém o PDCA foi implantado no segundo semestre de 2016, em dezoito escolas que já tinham implantado o JF na versão ProEMI/FJ, sendo que dessas escolas, doze implantaram o Jovem de Futuro no início de 2017. Essas implantações levaram doze escolas a fazerem um planejamento para o PDCA no segundo semestre de 2016 e seis meses depois outro planejamento para o Jovem de Futuro.

Essa situação mostra uma desorganização e falta de planejamento da SEDUC-PA pois foram processos completamente isolados, com equipes de trabalho diferentes, que não

dialogaram e só reforçaram o caráter de que os projetos chegam como “pacotes prontos” para serem colocados nas escolas.

O processo metodológico desenvolvido pelos dois projetos (PDCA e Circuito de Gestão) caracteriza-se pela padronização, com predominância técnica, marcado por etapas bem demarcadas, instrumentos de planejamento e acompanhamento bem estruturados, fechados ou semi-fechados e a própria representação gráfica do fluxo dos métodos (fluxogramas 2 e 3 já evidenciados) sugere o estabelecimento de rotina.

Para a gestão, os processos de rotina são fundamentais [...]. No entanto, tem-se constatado que as escolas vêm tratando de forma indiscriminada os processos de rotina – os preocupantes dados sobre a educação brasileira [...] atestam a pertinência dessa constatação. A gestão escolar busca, por vezes erradicamente, fazer tudo ao mesmo tempo. Nessa lógica dominante de gestão escolar o centro do processo é a escola – não é o estudante, nem a aprendizagem (INSTITUTO UNIBANCO, 2017, p. 36).

Pode ser fato que a escola não tenha um planejamento para se orientar e por isso “caia no erro” de fazer tudo ao mesmo tempo, sem saber para onde quer ir. Mas para quem conhece minimamente a realidade das escolas públicas sabe que a gestão geralmente não consegue focar no aspecto pedagógico porque a realidade lhe obriga a cuidar de aspectos primários para que, pelo menos, a aula seja garantida. Por exemplo, não é incomum que a gestão gaste muito tempo, esforço e, muitas vezes, recursos próprios para garantir aos alunos assentos, água potável, lotação de professores, energia elétrica (para ligar pelo menos um ventilador num calor de 35 graus, como é o caso da Região onde esta pesquisa está sendo realizada), dentre outros itens tão básicos, que se a educação fosse prioridade realmente não deveria ser foco, mas fato.

A causa dos resultados negativos da educação brasileira, portanto, não está na gestão que não tem um direcionamento, que não estabelece e não efetiva rotinas pedagógicas na escola como disse o Instituto. Corroborar-se com Paro (2016) quando sabiamente conclui que não adiante oferecer formação com alto nível de saberes técnicos aos gestores para ensiná-los a administrar se o maior problema da educação não é a administração, mas a falta de recursos para administrar.

A realidade brasileira é constituída de uma diversidade em todos os aspectos: ricos e pobres; campo e cidade; frio e calor; curtas e longas distâncias; alta e baixa densidade demográfica; rios, terra firme, alagados e várzea, enfim, contrários e contradições que também estão presentes nas escolas. Logo os materiais pedagógicos, as formações e os formadores devem assumir a existência dessa diversidade, visto que um dos princípios do modelo de gestão do PJJ é a valorização dos diversos contextos.

Valorizar essa diversidade significa assumir, em sua potência, os contextos de heterogeneidade territorial e de perfis das escolas. Realizar diferenciações é fundamental para que não se perca de vista que os territórios têm nome, história, singularidade, limites e potências que são implicados nos desafios e resultados de aprendizagens buscados (INSTITUTO UNIBANCO, 2017, p. 29).

Como se percebe o Instituto tem como direcionamento a padronização dos processos escolares e também a valorização da diversidade, o que é uma contradição. Caso essa diversidade não seja valorizada, o que já se espera visto que os projetos assumem um caráter neoliberal, os sujeitos da escola que conhecem seu contexto devem tomar para si esta responsabilidade como sujeitos que compreendem as contradições e acreditam na escola como espaço que produz, reproduz e ressignifica conhecimentos em prol da qualidade de vida de seus membros. A escola não pode ser passiva se compreende sua realidade e interpreta as ideologias das políticas que chegam até ela.

Infere-se que a padronização pode frear a construção da autonomia, uma vez que as escolas já desenvolvem o seu tipo metodológico de acordo com suas realidades. Além do mais, os projetos são executados em vários lugares do País que apresentam diversidades sócio-culturais próprias, de cada região, estado ou município, com o mesmo formato, não considerando que os envolvidos têm histórias diferentes, modos de vida variados, aspirações diferenciadas, enfim, tempo, ritmo, percepções, subjetividades próprias, que podem não serem contempladas com a padronização.

A padronização educa para a pedagogia da obediência, desorienta a formação integral, manipula, domestica e desumaniza os sujeitos, controlando o desenvolvimento de suas potencialidades humanas, bem como o direito de compreender seu contexto, sua história, seu mundo, sua sociedade. Diante do exposto, questiona-se: qual será a autonomia da educação pública do Pará se parte das escolas de ensino médio estão usando as mesmas etapas de trabalho impostas pelos projetos? E mais, qual será a natureza da inovação proporcionada pelos projetos, visto que outro princípio do PJJ é a necessidade de inovar? O conhecimento produzido ensina que a repetição e a memorização, habilidades potenciais da padronização, quando são priorizadas em detrimento da integralidade do ser humano, automatizam os movimentos e pensamentos, enquanto que as outras habilidades essenciais para despertar a criatividade ficam adormecidas.

Freire (2002, p. 41) anuncia que “[...] a liberdade amadurece no confronto com outras liberdades”. Ou seja, a liberdade com ética e responsabilidade não é inata, a pessoa desenvolve-a no exercício constante, da mesma forma que a autonomia pode amadurecer no interior das instituições, desde que sua coletividade tenha liberdade para tal.

Barroso (2013) acrescenta que a autonomia não se confunde com independência e que os seres humanos, os grupos, sociedades e instituições são interdependentes.

A autonomia é um conceito relacional (somos sempre autônomos de alguém ou de alguma coisa) pelo que a sua ação se exerce sempre num contexto de interdependências e num sistema de relações. A autonomia é também um conceito que exprime sempre um certo grau de relatividade: somos mais, ou menos, autônomos: podemos ser autônomos em relação a umas coisas e não o ser em relação a outras. A autonomia é, por isso, uma maneira de gerir, orientar, as diversas dependências em que os indivíduos e os grupos se encontram no seu meio biológico ou social, de acordo com as suas próprias leis (BARROSO, 2013, p. 25).

Na organização e gestão da educação nacional existe um sistema de interdependências entre os entes (municipal, estadual e federal), o que a lei vem para determinar até onde vai a autonomia de cada agente. Acrescido a essa forma de gestão, a legislação também assegura a participação da sociedade, através de seus vários setores, bem como a responsabilidade individual. No caso, essa discussão defende que os direitos já garantidos devem ser respeitados e, na medida do possível, acrescidos e que a autonomia que se busca é a que leva a transformação social, através do desenvolvimento da consciência crítica.

De acordo com pesquisa coordenada pela Professora Tereza Adrião, com a vice-coordenação de Vera Peroni, intitulada “Análise das consequências de parcerias firmadas entre municípios brasileiros e a Fundação Ayrton Senna para a oferta educacional”, realizada em 10 grupos regionais em todo país, Peroni (2012, p. 27) descreve que foi verificado: “[...] entre as principais implicações da parceria para a gestão democrática da educação, está a diminuição da autonomia do professor, que recebe o material pronto para realizar em cada dia na sala de aula e conta com um supervisor para verificar se está tudo certo”.

Ao relacionar essa descoberta das pesquisadoras citada com as implicações da parceria público-privada na gestão escolar, pode-se adiantar que a redução da autonomia do gestor escolar é um fato. Como os dois projetos propõe-se a trabalhar a gestão escolar perpassando por todo o processo (diagnóstico, planejamento, acompanhamento, avaliação e a retomada de toda a dinâmica) e também como os princípios, métodos, formações, materiais, instrumentos, dentre outros componentes já vêm nos “pacotes prontos”, entende-se que as prioridades da comunidade escolar podem não ser contempladas no plano da gestão, se elas não proporcionam diretamente ao alcance das metas, que inclusive não foram definidas por essa comunidade.

Desta forma, os graus de autonomia já garantidos na legislação, muito embora pouco tenham sido efetivados, podem estar sendo perdidos na prática da gestão escolar se parte significativa de seu tempo (que já é pouco devido a tantas demandas que recaem sobre a equipe

gestora como já anunciado) e espaço estão sendo preenchidos pelas atividades advindas dos projetos.

Ademais, percebe-se que a gestão escolar tem sido influenciada pelos princípios gerenciais, no seu conteúdo perpassando por todos os processos; no seu planejamento tornando-o mais técnico, aligeirado e com foco no produto final e na sua dinâmica tornando-a padronizada, diminuindo, principalmente a autonomia pedagógica.

No entanto, para àqueles que acreditam que as situações desfavoráveis podem ser ressignificadas em favor da justiça social, Freire (2002, p. 36) diz que é necessário ser persistente.

Um esforço sempre presente à prática da autoridade coerentemente democrática é o que a torna quase escrava de um sonho fundamental: o de persuadir ou convencer a liberdade de que vá construindo consigo mesma, em si mesma, com materiais que, embora vindo de fora de si, sejam reelaborados por ela, a sua autonomia. É com ela, a *autonomia*, penosamente construindo-se, que a liberdade vai preenchendo o ‘espaço’ antes ‘habitado’ por sua dependência. Sua autonomia que se funda na *responsabilidade* que vai sendo assumida.

5.3.2 O estímulo à participação da comunidade escolar

A etapa de planejamento que foi realizada nas escolas, através do PDCA, conforme o Guia prático do Método de Melhoria de Resultados (FALCONI, 2016), orientou sobre quem deveria participar de cada etapa. Por exemplo, na Primeira Etapa de “Alinhamento e preparação do Diretor da Escola” somente o diretor e o técnico de referência da URE, denominado pelo Projeto de Multiplicador, deveriam participar. Era uma reunião planejada para acontecer no tempo estimado de uma hora (1h) e tinham os seguintes objetivos: informar ao diretor sobre o que seria realizado a partir daquele momento na escola; planejar as próximas atividades a serem realizadas e definir quem seriam os participantes e alinhar os papéis de cada um.

Além de parecer impactante a forma como o Projeto chega na Escola, ainda somente o diretor participa dessa primeira etapa. Já na Segunda Etapa de “Identificação do Problema” recomendou-se a participação, dentro das possibilidades da escola, de representantes da comunidade escolar (equipe gestora, professores, técnicos da escola, alunos do grêmio estudantil, etc.), tendo no máximo 10 pessoas. O objetivo dessa etapa era entender o tamanho do problema da Escola que o Multiplicador já levava especificado na “Cartilha de Plano de Metas da Escola” e se referia a diferença entre os resultados atuais da escola (aprovação, reprovação, abandono e as notas na prova do SISPAE) e a meta projetada. Outro objetivo era apresentar o trabalho aos representantes da comunidade. O tempo estimado para essa atividade era também de uma hora (1h).

Pelas orientações do Guia mencionado, entende-se que o Diretor da Escola foi quem definiu os participantes das quatro etapas de planejamento e o máximo de membros deveria somar dez (10). Percebe-se que a escolha dos participantes não foi democrática visto que houve indicação do diretor; que o tempo estimado para a duração de cada atividade não garante uma participação efetiva, uma vez que, para tratar assuntos relevantes da escola, além da obrigatoriedade de conhecer um método (PDCA) novo, que apresenta suas particularidades e que vem acumulando conhecimentos há várias décadas, a prática ensina requerer bastante tempo; e que a definição do limite de participantes, que segundo o Guia (2016, p.15) visa “não comprometer o desempenho da dinâmica”, pode representar cuidados para que o dissenso não aconteça e o Projeto seja implementado sem reflexões críticas de seu conteúdo e de sua real necessidade na escola.

Pelo que o Guia orienta, a comunidade escolar não foi estimulada a participar, além de que a participação pode ter ficado restrita a poucos funcionários e alunos da escola. Segundo Paro (2016), não é necessário fazer pesquisa científica para comprovar que a comunidade não participa da escola e que a efetivação da participação, enquanto princípio democrático, não é interesse do estado, visto que suas finalidades não são as mesmas da comunidade escolar.

Por isso, a participação não deve se restringir aos que estão no espaço da escola, e ainda mais especificamente, àqueles que são escolhidos pelo diretor. Paro (2016, p. 22) diz que “[...] por mais colegiada que seja a administração da unidade escolar, se ela não inclui a comunidade, corre o risco de constituir apenas mais um arranjo entre os funcionários do Estado, para atender a interesses que, por isso mesmo, dificilmente coincidirão com os da população usuária”.

Como o PDCA, sendo uma PPP, representa os interesses do Estado, a participação não será garantida se a gestão e o Conselho Escolar (esse como mecanismo democrático), não fizerem, pelo menos, a mobilização e convocação.

Se, todavia, concebemos a comunidade – para cujos interesses a educação escolar deve voltar-se – como o real substrato de um processo de democratização das relações na escola, parece-me absurda a proposição de uma gestão democrática que não suponha a comunidade como sua parte integrante (PARO, 2016, p. 22).

Por sua vez, o Projeto Jovem de Futuro tem como um de seus princípios a participação dos sujeitos da escola, da família e da comunidade.

Entendemos que a participação, além de se configurar indispensável ao exercício da democracia, permite que as decisões sejam mais acertadas e produzam melhores resultados, se comparadas com decisões tomadas de forma autocrática. Um contexto participativo abre espaços para que posições contraditórias sejam colocadas lado a lado e possam ser analisadas, permitindo que os diferentes atores

assumam uma posição criativa, produtiva e colaborativa. A gestão será melhor e mais sustentável à medida que for capaz de considerar informações de diferentes perspectivas no momento de pautar suas decisões (INSTITUTO UNIBANCO, 2017, p. 28)

A Chamada Pública para Adesão ao Programa Jovem de Futuro de 2015 orienta que “as escolas selecionadas deverão constituir uma dupla gestora formada, obrigatoriamente, pelo Gestor da escola e o Coordenador Pedagógico” (PARÁ, 2015a). O anexo IV desse documento orienta que a escola deve ter um Grupo Gestor composto pelos seguintes membros: diretor da escola, coordenador pedagógico, um representante de cada projeto desenvolvido na escola; representante de professores, representante de alunos e representante de pais que devem ser escolhidos “através de reunião com cada segmento separadamente (professores, pais e alunos)” (PARA, 2015a, n.p).

A mencionada Chamada Pública também orienta que

[...] cada escola deve apresentar e promover uma ampla discussão sobre o Programa com todos os seus segmentos – professores, alunos, funcionários e pais; [e que] após essa ampla discussão sobre o Programa, cada escola deve realizar com o Conselho Escolar, juntamente com o colegiado de professores, alunos, funcionários e pais uma reunião para decisão de adesão ou não adesão [...] (PARA, 2015a).

A orientação para que se consultasse a comunidade escolar no momento de adesão, em 2015, foi feita, porém, precisa ser verificado como aconteceu na prática essa proposição, lembrando que em 2015 seis escolas aderiram e implantaram o Projeto e em 2017 doze escolas, tendo perspectivas para mais implantações em 2018. Essa pesquisa observa que essa quantidade de escolas é grande, considerando a resistência inicial dos professores - confirmada por Monteiro (2014) - aos projetos de PPP, as condições para a efetividade do projeto e o número total de escolas com ensino médio regular urbano localizadas em Santarém que são somente vinte e seis. Diante desses aspectos questiona-se o tipo e o nível de participação nessas adesões e implantações.

É oportuno rever que a valorização à “participação” da comunidade faz parte das políticas públicas orientadas pela Terceira Via, mas como já discutido, não significa necessariamente, participação democrática emancipatória no seu sentido pleno, pois esta vai além da presença física e contribuição na execução das atividades, envolve participação nas discussões, nas tomadas de decisões e no compartilhamento de poder.

Peroni (2012, p.22), citando Peroni (2006), questiona sobre o significado de democracia e participação para a Terceira Via, considerando que

[...] a sociedade civil é muito mais chamada a executar tarefas do que a participar nas decisões e no controle social. A democratização seria apenas para repassar tarefas que deveriam ser do Estado. A sociedade acaba se responsabilizando pela execução das políticas sociais em nome da democracia.

Não está sendo afirmado que o compartilhamento de responsabilidades seja negativo, visto que a própria legislação determina que a Educação é dever do Estado e da família. O que se questiona é que assim como cada sujeito presente no interior da escola e fora dela deve cumprir seus papéis, da mesma forma o Estado deve cumprir com suas responsabilidades.

Se por um lado o envolvimento da comunidade escolar está assegurado na adesão, implantação e implementação do JF, questiona-se dois pontos na constituição dos grupos para trabalhar na implementação: Qual a razão do trabalho com uma Dupla Gestora e não com a Equipe Gestora⁵²? E por que a preferência por formar um Grupo Gestor se a Escola já tem o Conselho Escolar?

Para as escolas que funcionam somente com um diretor e um coordenador pedagógico realmente só seria possível a formação da Dupla Gestora, nas outras escolas subentende-se que os demais membros não participariam ou seriam envolvidos através da mobilização dos Multiplicadores,⁵³ pois, dependendo da quantidade de alunos a equipe gestora pode ser constituída, além do diretor, de um a três vice-diretores, assim como a quantidade de coordenadores pedagógicos⁵⁴ dependerá da quantidade de alunos.

Considerando que o tempo é um fator insuficiente na realidade das escolas devido ao quantitativo de demandas que os profissionais acumulam, raros ou insuficientes podem ser os espaços de socialização e discussão do que foi tratado com a Dupla Gestora. Fato também provocado por outras carências que existem na escola como, por exemplo, insuficiência de pessoal e falta de local adequado para a realização de atividades que envolva o diálogo.

Paro (2016), ao fazer uma análise sobre os condicionantes da escola que dificultam a participação da comunidade escolar, elenca que a falta de condições materiais adequadas faz parte à medida que causam *stress*, descontrole, desmotivação, relações desagradáveis, dentre outras consequências. Exemplifica que o diretor dedica grande parte do seu tempo resolvendo problemas relacionados a infraestrutura e questões materiais para que a escola continue funcionando e que não resta tempo para dialogar com a comunidade.

⁵² Entende-se que a equipe gestora é constituída pelo diretor, pelos vice-diretores, pelos coordenadores pedagógicos e pela secretária da escola.

⁵³ Multiplicadores são considerados os sujeitos que participam de uma formação e têm o compromisso de repassá-la a terceiros.

⁵⁴ Os coordenadores pedagógicos lotados na Rede Estadual de Santarém têm formação em Pedagogia e foram concursados para a função de Especialistas em Educação.

Muitas políticas públicas chegam à escola através do Multiplicador, que nem sempre domina os conteúdos, e que poderiam ser ressignificadas e aproveitadas pela comunidade escolar, mas que muitas vezes não são por causa desses ruídos que dificultam a comunicação.

Quanto a constituição do Grupo Gestor, de acordo com a referida Chamada Pública, o Projeto JF aloca forças e energias para formar esse grupo, enquanto a escola já possui o Conselho Escolar que é um órgão legalizado na LDB 9394/96, no Plano Nacional de Educação 2014-2024 e nas legislações estaduais e municipais. O JF desconsidera que o Conselho Escolar deve compartilhar da gestão pedagógica, administrativa e financeira da escola e que as unidades educacionais, juntamente com os conselhos de controle e outros órgãos de mobilização e organização da educação vem investindo esforços para que ele, seja um órgão mais atuante, no desenvolvimento do seu papel, atuando no controle e no processo de reivindicação.

Observa-se que não há necessidade da criação de mais esse grupo na escola, pois essa deve somar esforços e não dividir, sem considerar que cada novo projeto que chega à instituição mobiliza o seu “público alvo”, como se os interesses não fossem coletivos, fragilizando cada vez mais a ideia de grupo enquanto espaço que valoriza a solidariedade, a coletividade, a união, dentre outros valores. De acordo com Paro (2016), é difícil ao grupo da escola se unir em torno de um objetivo comum, visto que cada categoria tem seus interesses particulares, há uma fragmentação dentro da escola. Ressalta que a busca dos interesses particulares não está errada, mas todo grupo no contexto da escola deve ter objetivos comuns como: uma educação de melhor qualidade e relações mais democráticas.

Neste sentido, as políticas públicas que chegam à escola deveriam ser apresentadas e discutidas com toda comunidade escolar, visto que ela é a maior interessada. O estado, através dos diagnósticos e avaliações que realiza sabe quais são as necessidades das escolas e ele deve provê-las através das políticas públicas, mas, quase sempre não estão de acordo com a finalidade maior que é uma educação de qualidade que promova desenvolvimento integral dos educandos. Dessa forma, a aproximação escola e comunidade, a possibilidade do diálogo e a postura de saber ouvir o outro com respeito fazem-se necessários todas as vezes que políticas elaboradas externamente adentrarem o espaço escolar.

5.3.3 O espaço à emancipação

A sustentabilidade dos projetos direcionados para o alcance de resultados é um indicador que merece análise, visto que eles têm um contrato celebrado entre as empresas e o setor público para iniciar, concluir e “entregar” os resultados.

O Projeto da Falconi, após o encerramento do ciclo de trabalho do PDCA, implanta o SDCA que equivale a um ciclo de atividades com a finalidade de manter os resultados alcançados e, se possível, ampliá-los. É uma forma de padronizar na rotina da escola as ações que, segundo o entendimento da Falconi, produziram resultados.

O PJJ, de acordo com Costa (2015), após seu tempo de execução nas escolas de Minas Gerais, foi seguido pela implantação do Projeto Rede Jovem de Futuro que tinha a missão de garantir a sustentabilidade do PJJ.

Diante dessa preocupação dos seus mentores, essa pesquisadora entende que ao final da execução dos projetos, e conseqüentemente das parcerias, seus resultados baixam na mesma proporção que subiram se não forem executadas outras ações com o objetivo de manter os resultados.

Especificamente quanto ao PJJ analisa que suas práticas foram efetivadas durante os três anos em Minas Gerais, assimiladas e geraram resultados, no entanto, foi necessário a sucessão de um novo projeto (Rede Jovem de Futuro do IU) para garantir a sustentabilidade dos resultados alcançados. Questiona sobre o trabalho desenvolvido pelo PJJ em torno das causas primárias dos problemas de evasão, reprovação e aprendizagem, pois se foram diagnosticadas e consideradas no planejamento dito coletivo, avaliadas e, caso necessário, ressignificadas nas *Reuniões de Correção de Rotas* durante todo o ciclo, no caso a sustentabilidade não seria uma consequência?

Costa (2015, p. 67) esclarece que o Projeto Rede Jovem de Futuro tem como objetivo maior

[...] apoiar as escolas a manter em funcionamento as práticas de gestão e de ensino-aprendizagem que desenvolveram durante o PJJ. A ideia era a de ajudá-las a internalizar as boas práticas de gestão e de ensino-aprendizagem a tal ponto que o desempenho dos alunos continuasse ascendente após o fim do ciclo de investimento do PJJ.

Ao final de sua pesquisa⁵⁵ Costa (2015, p. 5) concluiu que a “Rede Jovem de Futuro não tem sido determinante para que as escolas mantenham em funcionamento as práticas adquiridas e implantadas durante o desenvolvimento do Projeto Jovem de Futuro”. Desta forma, se nem PJJ e nem Rede Jovem de Futuro garantem a continuidade dos resultados alcançados pelas escolas é indicativo suficiente de que precisam ser revistos por seus proponentes.

Peroni (2012, p. 27) ao tratar das principais implicações da PPP para a gestão democrática da educação levanta a questão da priorização dada às metas estabelecidas, “[...]”

⁵⁵ Pesquisa já comentada anteriormente no Estado da Arte sobre o Projeto Jovem de Futuro.

que passam a dar mais ênfase ao produto final, e não mais ao processo, como é característica da gestão democrática”, o que é intensamente percebido nas propostas teórico-metodológicas dos dois projetos.

Esta pesquisa entende que a sustentabilidade dos resultados se torna fato somente com aprendizagem significativa e formação integral e seu alcance depende do tratamento de outros condicionantes que os projetos não valorizam. Perante isto, muitas questões ficam em aberto, como exemplo: e os recursos públicos aplicados que, geralmente, são bem maiores do que aqueles que o ente público gasta com seus projetos, quem responderá por isso? E o precioso tempo dos servidores que foi explorado e desperdiçado, entendendo que a aprendizagem também não foi significativa para aqueles que participaram das formações? Enfim, perante o contexto, será que os envolvidos tiveram alguma aprendizagem em relação a necessidade do estabelecimento de uma gestão democrática emancipatória na escola?

A concepção teórico-metodológica dos dois projetos, que está direcionada para a gestão escolar voltada para resultados, mesmo que seja de aprendizagem, não contempla a emancipação como finalidade.

Mesmo que o PJJ mencione que os resultados são de aprendizagem, ainda assim esta não necessariamente leva a emancipação, pois, como as metas planejadas são o fim maior, as aprendizagens buscadas são as que contribuem para atingir essa finalidade. Deste modo, se a escola precisa desenvolver uma ação voltada, por exemplo, para a valorização da cultura local, se esta não contribui para melhorar a aprendizagem em Português e Matemática, que são as disciplinas avaliadas, então ela não será prioridade.

Os resultados de aprendizagem que o PJJ busca não contemplam todas as aprendizagens básicas e necessárias que o jovem precisa desenvolver; eles estão mais relacionadas as competências e habilidades que o mundo do trabalho está precisando neste momento vivido pelo sistema de produção capitalista. O importante não é o que o ser humano precisa aprender para viver dignamente e deixar um mundo melhor para seus descendentes, a prioridade é uma aprendizagem que vai fortalecer o mercado.

Nesse contexto, a educação e a formação de profissionais, que são constituídas e constituintes das relações sociais, reduzem-se ao economicismo do emprego e da empregabilidade, da eficiência e da eficácia, da competitividade, da produtividade e conseqüente entropia da formação humana e da cidadania (FERREIRA, 2004, p. 1.231).

Disciplinas como História, Filosofia, Sociologia, Arte, Educação Física e outras não são mais prioridades, haja vista que seus conteúdos não são valorizados e considerados para a escola

melhorar a nota no IDEB ou no IDEPA. Este fato leva a que seus resultados de aprovação, reprovação, evasão, quantitativo de aulas dadas, bem como quantitativo da frequência dos alunos não sejam acompanhados na mesma proporção que os componentes curriculares de Língua Portuguesa e Matemática.

De certo, essas disciplinas proporcionam formação humana e cidadã, trazem conteúdos que possibilitam ao educando acesso ao conhecimento acumulado historicamente pela humanidade, que levam a reflexão, a crítica, a criatividade, compreensão, desvelamento da realidade e assunção de posturas humanizantes. Não significa que Português e Matemática não possam trazer essa contribuição, a discussão volta-se em torno de que, neste momento, seus conteúdos também estão sendo usados como instrumentos ideológicos do estado, numa dimensão global.

O foco para os resultados não é uma concepção exclusiva do PDCA e do PJJ, é uma prioridade mundial, assumida por todas as políticas educacionais neoliberais, decorrentes das transformações mundiais no mundo do trabalho, da economia, da política e que chega na gestão escolar para ser administrada. Neste sentido, Ferreira (2004) anuncia que a gestão democrática precisa ser repensada e ressignificada na “cultura globalizada”, diante das mudanças provocadas pela globalização e das consequências devastadoras trazidas para a humanidade.

[...] constitui-se uma exigência que a educação e sua gestão necessitam assumir construindo e reconstruindo coletivamente uma política educacional viva que priorize o humano em todas as pessoas do mundo e no conjunto da humanidade. Essa exigência se torna cada vez maior ante os ditames da ‘cultura globalizada’ que, na atual etapa de desenvolvimento, apresenta características e demandas muito peculiares, contraditórias, complexas, em intensa quantidade e extensividade (FERREIRA, 2004, p. 1.231).

Essas mutações que são globais atingem a todos, de alguma forma, e chegaram a escola, através das políticas públicas educacionais com essa “intensidade em quantidade e extensividade”, a exemplo disto estão as formações que os projetos, em estudo, proporcionaram aos profissionais e aos alunos.

Já foi analisado que a sustentabilidade dos resultados quantitativos dos projetos não é garantia, sendo uma de suas causas a ausência de formação humana integral e aprendizagem significativa dos alunos. A formação continuada efetivada junto aos profissionais também pode ser um indicador em potencial.

O Programa Gestão para Resultados na Educação, através da sua empresa proponente, possibilitou formação para cinco técnicos da 5ª URE sobre gestão para resultados tendo como instrumento prático o Método PDCA. Da mesma forma esses técnicos reeditaram a formação

para as escolas. Essas formações tiveram caráter prático e teórico, pois, à medida que os técnicos conheciam o Método, exercitavam a parte prática da sua fase de planejamento, utilizando os instrumentos específicos e finalizavam com o Plano de Trabalho elaborado. O Guia Prático do PDCA, já mencionado, orienta sobre como deveria acontecer cada etapa de implantação do Método, destacando o objetivo, quem seriam os participantes, que materiais seriam utilizados, qual o tempo estimado e quais os resultados esperados, detalhando passo a passo o desdobramento. O objetivo primordial da formação não foi trabalhar temáticas relacionadas a gestão escolar, mas ensinar as etapas do método.

O PJJ tem uma sistemática de formação para os profissionais de apoio ao Circuito de Gestão (que na 5ª URE são os cinco técnicos envolvidos no Programa) e para os gestores escolares que

[...] envolve um percurso formativo que fomenta a reflexão e instrumentaliza a prática em duas frentes: formação direta (presencial e a distância) e formação indireta. [...] é realizada em quatro módulos semipresenciais, cada módulo possui 12 horas presenciais e quarenta horas EAD. Para os profissionais de ACG é realizado um módulo introdutório além de quatro oficinas presenciais instrumentais de 8 horas (INSTITUTO UNIBANCO, 2015, p. 6).

A formação indireta acontece também através do acompanhamento que os ACG fazem ao trabalho da gestão escolar, “pois inclui o aporte de instrumentos de gestão que objetivam aprimorar os processos e trabalho na escola e o apoio na produção de análises sobre a prática e a formulação de correções de rota” (INSTITUTO UNIBANCO, 2015, p. 7). As formações vão acontecendo a medida que o Circuito de Gestão vai sendo implantado nas escolas e também é estendida a outros profissionais, como exemplo os professores de Língua Portuguesa e Matemática, para que possam entender como funciona a gestão escolar voltada para resultados de aprendizagem.

Na versão ProEMI/JF foram ofertadas várias formações aos professores na modalidade Educação à Distância, o que foi estudado por Forestiere (2014) nas escolas do Rio Grande do Sul que observou uma baixa efetividade nos resultados. Esta dissertação acredita que esta realidade também foi de outros estados, principalmente onde as escolas e os sistemas de ensino não oferecem condições mínimas para que o professor faça formação continuada neste formato, considerando a carga horária máxima que os professores são lotados, a baixa qualidade ou ausência de internet, ausência ou falta de funcionamento dos laboratórios de informática, a falta de domínio das habilidades para o manuseio da tecnologia, dentre outras. São resultados já esperados quando cursos dessa natureza são ofertados com o mesmo formato para todo o território brasileiro sem considerar a diversidade do País nos diversos aspectos.

A pesquisa de Mofacto (2014), realizada nas escolas do Ceará e Mato Grosso do Sul, também teve como foco a versão ProEMI/FJ e analisou os efeitos da *Formação Gestão Escolar para Resultados* na perspectiva da atuação dos supervisores⁵⁶ e fez as seguintes constatações:

1^a) prevalece a teoria em detrimento da prática – esta pesquisadora defende que deve haver uma mediação entre teoria e prática, e acredita também, baseada na sua experiência em educação pública, que pelo menos, duas situações podem acontecer: os formadores podem não ter o perfil e a formação necessária e/ou o discurso de que os educadores estão cansados de teoria.

Assim como Peroni e Caetano (2016) constataram que a maioria dos componentes da Governança do IU não tem experiência em educação pública, a mesma realidade pode ser encontrada no grupo de formadores. Como os pressupostos teórico-metodológicos dos projetos são de natureza empresarial, o que é objeto de formação dos profissionais desse ramo, não é difícil que administradores de empresas estejam ensinando como os gestores escolares devem administrar as escolas; também é fato que os profissionais da educação reivindicam formações com caráter mais prático, justificando que estão cansados de teoria. Infelizmente esse pensamento acrítico é uma constante, o que limita os profissionais de buscarem conhecimento teórico para fundamentar sua prática profissional e sua vida enquanto cidadão.

Na publicação do Instituto Unibanco de 2017 (p. 14) está descrito que as formações do Jovem de Futuro

[...] possuem abordagem atitudinal e técnica, ou seja, tratam dos comportamentos e atitudes coerentes com esse modelo de gestão escolar orientada por resultados de aprendizagem e trazem propostas práticas de como levar os conceitos teóricos para o cotidiano da escola.

Como essa é uma publicação atual (2017), acredita-se que a relação teoria-prática já foi ressignificada nas formações mais recentes, o que uma pesquisa empírica poderia retratar, visto que, nessa mesma publicação, o Instituto menciona que a produção dos materiais utilizados nas formações está contemplando a participação do parceiro público dos estados.

2^a) A formação não valoriza o contexto local sendo muito ampla – item sobre diversidade já discutido anteriormente.

3^a) As formações focam mais a Gestão Escolar para Resultados do que as características do ProEMI/JF – O ProEMI é um programa federal do MEC, com recursos do FNDE, que tem um propósito de redefinição do currículo das escolas de Ensino Médio não profissionalizantes,

⁵⁶ Os supervisores eram os profissionais responsáveis pela implantação, acompanhamento e avaliação do PROEMI/JF junto aos gestores escolares.

considerando uma formação integral dos alunos, no qual o JF, que é um Projeto do IU, foi integrado após o firmamento de parcerias público-privadas. As formações do ProEMI/FJ foram de responsabilidade do Instituto Unibanco que, segundo (MOFACTO, 2014, p. 67), deu maior visibilidade a metodologia do seu projeto: “[...] na análise geral dos questionários, percebemos ainda que os respondentes mencionaram poucas vezes as características do ProEMI. Nas respostas, encontramos majoritariamente elementos do modelo de gestão escolar proposto pelo Jovem de Futuro”.

Esta dissertação pensa que a implementação do ProEMI/JF foi um desafio visto que trazem em seus formatos duas propostas teórico-metodológicas diferentes: o PROemi uma concepção de educação integral e o JF uma concepção mercadológica, que podem até serem complementares em alguns aspectos, mas que seguem percursos ideológicos totalmente diferentes. Corroborando com Mofacto (2014) e acrescenta que, a gestão neoliberal melhor atingiu seus objetivos ao agregar uma política empresarial ao ProEMI.

Ainda analisando as formações do PJJ, Camargo (2015) direcionou sua pesquisa para os efeitos provocados pela rotatividade dos supervisores (ACG), pois devido as constantes trocas desses profissionais nas secretarias de educação (motivadas por diversas situações comumente conhecidas como troca de governadores, de secretários, término de contrato temporário, dentre outros) nem todos recebiam a formação completa, porque não existia reoferta do curso, o que comprometia o fluxo que se esperava do trabalho, pois esse profissional é um dos responsáveis pela implantação e acompanhamento do Projeto e contribui com a formação dos gestores escolares.

A limitação de informações e formações a poucos servidores da escola é uma crítica que esta dissertação faz as políticas que chegam às unidades escolares. Geralmente, cada projeto ou programa “escolhe” os profissionais que necessita para o seu desenvolvimento. Esse comportamento fragmenta cada vez mais o conhecimento, reforça a constituição de grupos com interesses diversos e dificulta o planejamento e o desenvolvimento de um trabalho integrado. Como existe muitos projetos diferentes que chegam à escola e como o tempo do ensino regular para as formações é curto, essa é uma realidade marcante que leva muitos professores e outros servidores a desconhecerem o que existe na escola.

A rotatividade dos supervisores poderia não ser um problema para o desenvolvimento do PJJ se as formações fossem garantidas a todos os profissionais que trabalham regularmente com os alunos e inclusive, evitaria conflitos desgastantes que surgem pelo fato de algumas políticas serem mais beneficiadas com os melhores recursos públicos como equipamentos, viagens, *Coffee Break*, dentre outros, enquanto que a maioria é completamente desprovida

desses “privilégios” e necessita dos recursos dos próprios funcionários para serem desenvolvidas.

Registra-se que essas três pesquisas foram realizadas por universidade pública, no caso a UFJF, que localizaram problemas nas formações do PJJ e fizeram proposições para melhorar o trabalho do PJJ que é um projeto de parceria público-privada com princípios gerenciais. A autora desta dissertação registra que se torna contraditório o discurso neoliberal de que a administração pública é ineficiente e deve ser substituída por uma administração gerencial, quando essa universidade que é parte da administração pública faz seu trabalho de pesquisa de forma eficiente e inclusive fazendo proposições para melhorar um projeto de PPP.

As formações realizadas pelos dois projetos, embora as que foram coordenadas pela Falconi tenha sido em menor quantidade, focam não só na eficiência do desempenho profissional, mas essencialmente na eficácia do servidor. Os profissionais são preparados para produzirem resultados, mesmo que as condições de contexto não sejam favoráveis, o que pode levar muitos profissionais, escolas e até sistemas de ensino a apresentarem resultados que não tenham fidedignidade.

Lessard (2006), ao abordar a formação profissional dos docentes, faz algumas reflexões, dentre elas que o atual Capitalismo mundial exige mão de obra qualificada para atender suas carências e os Estados buscam atender essa necessidade através da profissionalização docente nas universidades, que são as instituições responsáveis pela formação de professores.

Um dos principais fins das políticas públicas de formação docente é a qualidade da eficácia nos docentes, ou seja, eles devem ser formados para produzir resultados. A formação em serviço realizada pelos projetos analisados parece fazer o mesmo percurso e também buscam a eficácia no trabalho da gestão escolar. Essa eficácia é avaliada pelo estado, através das avaliações externas e geralmente é alcançada, devido ao intenso rigor com que é buscada, através das formações e dos acompanhamentos.

A formação do PJJ “fomenta a reflexão e instrumentaliza a prática” (INSTITUTO UNIBANCO, 2015, p. 6). Essa afirmação leva a questionar que reflexões são feitas, para quem e a favor de quem, pois a reflexão serve para melhorar a prática e a prática fundamentar a reflexão e a produção do conhecimento acontece na relação ação-reflexão.

Para finalizar esta análise convém retomar ao objetivo do Pacto pela Educação do Pará, que é o movimento gerador de todas as políticas implantadas nesta unidade federativa, desde sua criação em 2013, que pretende melhorar os resultados educacionais do Estado nas avaliações do IDEB. É oportuno verificar como os resultados vem se comportando antes e após

sua atuação, o que será feito na tabela a seguir. Ressalta-se que os resultados até 2011 já foram analisados na subseção 5.1 deste estudo.

Tabela 9- Resultado do IDEB da Rede Pública do Estado do Pará (2005 – 2015)

Anos Iniciais do Ensino Fundamental									
Anos	2005	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019	2021
IDEB alcançado	2,7	3,0	3,6	4,0	3,8	4,3			
IDEB projetado	-	2,7	3,0	3,4	3,7	4,0	4,3	4,6	4,9
Anos Finais do Ensino Fundamental									
IDEB alcançado	3,2	3,1	3,4	3,5	3,4	3,6			
IDEB projetado	-	3,2	3,3	3,6	4,0	4,4	4,7	4,9	5,2
Ensino Médio									
IDEB alcançado	2,6	2,3	3,0	2,8	2,7	3,0			
IDEB projetado	-	2,7	2,7	2,9	3,2	3,5	4,0	4,2	4,4

Fonte: <http://ideb.inep.gov.br/resultado/>. Acesso em: 03/06/2017. Elaboração própria (2017).

Legenda: cor azul – metas projetadas e alcançadas.

A tabela demonstra que o recorte desta pesquisa que é o ensino médio não atingiu as metas após a implantação do Pacto, embora tenha um leve crescimento passando de 2,7 em 2013 para 3,0 em 2015. Destaca-se que o IDEB do ensino médio era por amostragem até 2015 o que não permite saber os resultados por escola e por município, por isso, não é possível verificar os resultados das 26 escolas onde os projetos foram implantados e/ou funcionam.

A tabela a seguir permite fazer um comparativo dos resultados do IDEB do ensino médio público do Pará em relação ao IDEB do Brasil, mostrando sua posição no ranking antes e depois do Pacto.

Tabela 10 - IDEB - Ensino Médio Público do Pará em relação ao Brasil (2005 a 2015)

Ano	Brasil		Pará		Posição do Pará
	Ideb observado	Ideb projetado	Ideb observado	Ideb projetado	
2005	3,4	-	2,6	-	10ª de 12
2007	3,5	3,4	2,3	2,7	14ª de 14
2009	3,6	3,5	3,0	2,7	9ª de 12
2011	3,7	3,7	2,8	2,9	12ª de 13
2013	3,7	3,9	2,7	3,2	10ª de 11
2015	3,7	4,3	3,0	3,5	10ª de 13

Fonte: <http://ideb.inep.gov.br/>. Acesso em: 03/06/2017. Organização dos Dados e elaboração: Naira Bentes, (2017).

Legenda: cor azul - metas projetadas alcançadas.

É possível observar que antes e depois do Pacto o Pará continua nos últimos lugares na posição nacional. Em 2013 ficou à frente apenas do Estado de Alagoas e em 2015 esteve a frente da Bahia, Alagoas, Rio Grande do Norte e Sergipe. No ano de 2009 ficou à frente de sete estados, momento em que alcançou a meta projetada e ficou à frente do maior número de estados.

Até o momento pode-se concluir que o Pacto pela Educação do Pará ainda não atingiu seu maior objetivo que é melhorar o resultado do IDEB em relação aos outros estados brasileiros.

Diante do que foi exposto sobre o impacto dos projetos de parceria público-privada na gestão escolar, esta dissertação corrobora com Freire (1996) que destaca ser a educação um ato de intervenção no mundo, não importa se é uma intervenção progressista ou reacionária. De qualquer forma a intervenção é direcionada politicamente, por isso, a educação é uma intervenção política, pode aspirar mudanças radicais na sociedade, no campo da economia, das relações humanas, da propriedade, do direito à terra, à saúde, à alimentação, assim como ao contrário, pode pretender a manutenção da ordem injusta.

Da mesma forma, os projetos de parceria público-privada são uma intervenção política na educação que carregam uma ideologia, que conforme a literatura específica já produzida, concordam com a manutenção da estrutura social, política e econômica vigente. Cabe analisar na prática, como a gestão escolar assimila e trabalha com esses projetos, pois é possível efetivá-los conforme as orientações, assim também como é possível ressignificá-los, aproveitando os espaços de autonomia que a escola legalmente tem e envolvendo a participação plena da comunidade escolar, que é a primeira interessada nos processos educativos da escola.

E mais, Freire (2002) acrescenta que o educador não pode perder as esperanças e cair no comodismo, como geralmente tem acontecido com aqueles que lutam e não conseguem visualizar as melhorias.

Um dos piores males que o poder público vem fazendo a nós, no Brasil, historicamente, desde que a sociedade brasileira foi criada, é o de fazer muitos de nós correr o risco de, a custo de tanto descaso pela educação pública, existencialmente cansados, cair no indiferentismo fatalistamente cínico que leva ao cruzamento de braços. 'Não há o que fazer' é o discurso acomodado que não podemos aceitar (FREIRE, 2002, p. 27).

Apesar de todos os condicionantes que envolvem o ato educativo, não cabe assumir uma postura de indiferença aos ditames que chegam na escola, antes precisam ser recebidos, analisados com todo critério e rigor ético, ressignificados aos anseios da comunidade escolar e aproveitados naquilo que venham potencializar o valor da vida humana, pois, se cada passo da coletividade escolar for dado a partir dos seus objetivos consensuados, o processo será de qualidade e os resultados serão conseqüências.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta seção tem por finalidade anunciar conclusões a respeito desse trabalho de pesquisa “A Parceria Público-privada na Amazônia: Impactos na Gestão Escolar do Ensino Médio em Santarém-Pará”, fazer reflexões e mostrar inquietações sobre a temática e o *locus* do estudo e sugerir recomendações para futuras pesquisas relacionadas com o tema.

Essa dissertação teve como questão norteadora saber em que medida os programas e projetos de Parceria Público-Privada em Educação (PPPE), implantados a partir de 2012, estão impactando na gestão escolar das escolas públicas de Ensino Médio Regular, da área urbana do Município de Santarém-PA? E como objetivo geral analisar o impacto da implantação da Parceria Público-Privada na gestão das escolas públicas de Ensino Médio de Santarém a partir de 2012.

Para tanto, buscou-se compreender o contexto de surgimento das Parcerias Público-Privadas e foi constatado que suas raízes estão nos pressupostos do Sistema Capitalista de Produção Mundial, que valoriza a propriedade privada, o individualismo, o lucro, enfim, a hegemonia de uma classe social em detrimento do bem coletivo.

Esse sistema tem se aprimorado para manter-se no poder e, desde a década de 1980, tem gerado grandes transformações mundiais na economia e na política, tendo como orientação o Neoliberalismo e, mais recentemente, da Terceira Via, definidos como sistemas ideológicos que fundamentam sua estrutura, com suportes técnico, político e financeiro dos organismos internacionais. A globalização tem favorecido essas mudanças provocadas pelo capitalismo à proporção que estreita as fronteiras entre as nações possibilitando a liberalização da economia e a disseminação das ideologias dominantes em todas as áreas.

No Brasil as transformações foram potencializadas em 1995, quando o governo aprovou a reforma do estado, justificando que o mesmo precisava ser reformulado porque não tinha uma administração pública eficiente e eficaz que cuidasse de forma adequada das questões sociais. Essa foi a oportunidade que o governo “ofereceu” ao setor privado para que “contribuísse” com sua forma de administração gerencial na efetivação das políticas públicas sociais, intensificando sua atuação com seus princípios de mercado em diversas áreas sociais, como a educação.

Deste modo, a parceria público-privada ampliou seu espaço, sendo efetivada e institucionalizada através da legislação e, atualmente, está orientando sistemas de ensino e unidades educacionais como devem proceder para garantir a “qualidade da educação” (ADRIÃO; PERONI, 2013), ressaltando que é uma qualidade voltada para atender aos anseios de um grupo privilegiado e não da coletividade.

Na sequência, essa dissertação adentrou na gestão democrática emancipatória da escola pública, assumindo-a como uma utopia possível de realização à medida que a escola viesse a trabalhar no sentido de desvelar as contradições presentes na sociedade de classes, visando sua transformação. Analisou seus princípios, seu processo de conquista na educação brasileira e de garantia na legislação, bem como seus limites e possibilidades de efetivação.

O estudo fez um recorte no Ensino Médio, última etapa da educação básica, para compreender qual tem sido a educação escolar experienciada pelos jovens brasileiros nas últimas décadas do século XX e percebeu que a gestão do ensino médio tem trabalhado com uma divisão estrutural, de um lado o ensino que forma jovens para atuarem no mercado de trabalho como mão de obra com baixos salários e poucos direitos e, de outro, forma jovens para desenvolverem trabalho intelectual, que possivelmente serão as lideranças da sociedade. Analisou a nova lei do Ensino Médio de nº 13.415/2017 que reforça a dualidade estrutural, bem como a fragmentação do conhecimento, com a indicação de cinco percursos formativos. Também esta lei, contraditoriamente, fomenta a Escola de Tempo Integral quando aumenta a carga horária do ensino médio.

Após essa imersão teórica para compreender o objeto de estudo “parceria público-privada e gestão escolar”, foi possível refletir sobre a questão norteadora, levando a algumas interpretações expressas a seguir.

O Pacto Pela Educação do Pará foi o contexto gerador da implantação dos programas e projetos de parceria público-privada implementados em todo Estado com o objetivo de melhorar o IDEB desta unidade federativa, que desde 2005 esteve nas últimas posições do *ranking*. Neste sentido, intensificou-se a presença da parceria público-privada na educação da Rede Estadual de Educação do Pará, especialmente nas escolas jurisdicionadas pela 5ª URE/Santarém-Pará onde estão integradas as 26 escolas de ensino médio que implantaram e/ou desenvolveram os projetos de parceria público-privada e, especialmente, os voltados para a gestão escolar analisados por esta dissertação.

No Ensino Médio foram implantados cinco programas/projetos no período de 2012 ao primeiro semestre de 2017, com a parceria público-privada de três organizações, sendo respectivamente: PROEMI/JF (Instituto Unibanco), Projeto Mundiar (Fundação Roberto Marinho), Projeto Jovem de Futuro (Instituto Unibanco), Projeto Gestão para Resultados na Educação - PDCA (Falconi Consultores de Resultados) e Projeto Aprender Mais Médio (Instituto Unibanco).

Esses projetos têm por base os princípios de mercado, próprios da empresa privada, que dão suporte e sustentação ao sistema capitalista dominante nas sociedades. Esses fundamentos

empresarias são transferidos para os processos educativos e promovem dinâmicas diferenciadas no contexto escolar, tais como: competitividade, aluno nota 10, premiação por méritos, otimização do tempo e dos recursos, responsabilização de gestores, professores e famílias perante os resultados alcançados, valorização mais dos resultados que dos processos, prioridade no desenvolvimento de competências e habilidades pró mercado, monitoramento e controle sobre o trabalho dos profissionais, dentre outros, buscando sempre a eficiência dos processos e a eficácia nos resultados.

Todas as 26 escolas, já mencionadas, implantaram pelo menos um desses cinco projetos, sendo que duas implantaram todos, constatação que permite entender o quanto os pressupostos teórico-metodológicos que orientam esses projetos influenciaram, de alguma forma os sujeitos e os processos dessas escolas e especialmente sua gestão, o que trata-se mais adiante.

Foram analisados os projetos voltados para a gestão escolar - Gestão para Resultados na Educação/PDCA e o Projeto Jovem de Futuro - a partir das interpretações efetuadas perante a análise documental onde foi possível perceber que têm impactado a gestão escolar com seus pressupostos teórico-metodológicos. Ressalta-se que esses projetos tem a mesma natureza, inclusive o Método de Gestão do PJF é uma derivação do Método PDCA.

De uma forma geral, foi perceptível que o PDCA impactou principalmente o planejamento da gestão escolar, tornando-o essencialmente técnico, aligeirado e restrito a poucos membros da comunidade escolar, haja vista ter trabalhado apenas a primeira etapa de seu método que é o Planejamento.

O Jovem de Futuro influencia a gestão escolar desde o planejamento, na forma de execução das atividades e na avaliação, visto que o Projeto orienta todo o processo de gestão escolar através do domínio do Método Circuito de Gestão, bem como do desenvolvimento de temáticas voltadas para essa área da educação.

Especificando as influências na gestão escolar de acordo com as categorias temáticas definidas, observou-se que os impactos têm reduzido os processos de autonomia, de participação e de emancipação, princípios próprios do que seria uma gestão democrática e emancipatória.

No processo da gestão escolar alguns aspectos ganham novas dimensões e reduzem, principalmente, a autonomia pedagógica devido a intervenção da gestão gerencial, como exemplo, o conteúdo e a metodologia ganham nova semântica; o planejamento torna-se bastante técnico, aligeirado e com uma direção já antecipada pelos projetos, além do foco da gestão que é direcionado, essencialmente para os fins materializados nas metas do IDEB e do SISPAE.

A participação, como princípio democrático que leva a transformação, foi bastante resumida no trabalho que foi efetuado pelo PDCA, tornando a forma de implantação desse projeto autocrática ao tomar como parâmetro a falta de divulgação e diálogo na escola. Por sua vez, no trabalho conduzido pelo PJJ, a participação é considerada como um princípio democrático, porém, apresenta um viés neoliberal.

O Conselho Escolar, como uma entidade representativa da comunidade escolar, que legalmente tem um papel significativo na gestão pedagógica, administrativa e financeira, não é tratado com o respectivo valor quando os projetos constituem outros grupos com fins similares, situação que agrava, ainda mais, a plena constituição e desempenho desse órgão colegiado.

Deste modo, as informações que chegam à escola ficam restritas a poucos, retirando a possibilidade da comunidade conhecer, discutir, sugerir e decidir sobre os rumos da unidade educacional, reduzindo a participação na gestão escolar, o que leva a escola a executar projetos sem possibilidades de refletir e dar-lhes um significado condizente com suas necessidades.

Observou-se que a gestão gerencial está influenciando na gestão escolar sob vários aspectos, porém essas influências, já anunciadas, não garantem a sustentabilidade dos resultados quantitativos alcançados pelos projetos de parceria público-privada. Diante desta constatação, essa dissertação subentende que o processo ensino-aprendizagem torna-se mais técnico, conteudista, mecânico, fragmentado, descontextualizado, ou melhor, sem uma efetiva aprendizagem, não só por parte dos alunos, mas também dos professores que passam por processos formativos.

As formações continuadas para os gestores e professores, de acordo com o estado da arte levantado, apresenta-se com predomínio da teoria em detrimento da prática, são descontextualizadas, não apresentam reoferta e focam mais nos fins que nos meios. Ou seja, as formações continuadas apresentam os seus óbices, bem como no início do trabalho (adesão e implantação) os projetos são rejeitados porque não contemplam as necessidades primárias dos professores, como condições dignas de trabalho, e vivem numa realidade diária de descaso por parte do governo.

O preceito de padronização dos projetos deixa marcas em todos os processos desenvolvidos durante o ano letivo das escolas, como o planejamento, a execução das atividades, o acompanhamento e a avaliação. Há um esforço diário no trabalho da gestão para fazer o controle da frequência dos professores através do número de aulas dadas e da frequência dos alunos para evitar evasão, além do preparo constante para a realização das avaliações externas; bem como no acompanhamento bimestral dos resultados de aprovação, reprovação e evasão e no acompanhamento anual do IDEPA e bienal do IDEB.

No aspecto da gestão financeira, os impactos estão na forma de pensar dos sujeitos, muitos são ludibriados por um discurso sentimental de que *educação escolar se faz até embaixo de uma árvore*. Neste sentido, alguns intelectuais concluem em suas pesquisas, como Oliva (2014), que é possível melhorar a qualidade das escolas sem necessariamente fazer investimentos financeiros, situação que reforça o comportamento do Estado de descaso para com a educação pública.

Quando o Estado minimiza sua participação, grande parte da responsabilidade pela educação é transferida principalmente para a gestão da escola, que sem autonomia e sem recursos precisa resolver os problemas. Perante esta postura do Estado, a sociedade cria uma expectativa sobre o papel do gestor escolar que deve ter competência técnica, como a capacidade de liderança, para gerir a escola e pontuar resultados.

Pode-se mencionar também que há um impacto emocional, não só na equipe gestora, mas também nos alunos, professores, escolas e comunidades, causado pelo discurso da *meritocracia e das altas expectativas* criadas em torno do desempenho de cada um, reforçando o alcance dos objetivos individuais, independente dos contextos, promovendo também sentimento de acomodação. Não é raro premiações para os melhores alunos, professores, gestores e escolas, prejudicando emocionalmente não só os vencedores, mas essencialmente aqueles que disputam em situação de desigualdade.

Tendo ciência que os projetos têm base neoliberal é consensual saber que eles não trabalham para a emancipação social, muito embora este discurso esteja presente no PJJ com um sentido de emancipação individual, proclamando que é possível ao jovem um futuro melhor, assim como para o diretor, para o professor e para a escola, necessitando somente de mais esforço de cada um.

Desta forma, conclui-se que os impactos na gestão escolar não contribuem para o aumento da autonomia e da participação enquanto princípios que possibilitam a conscientização da realidade e emancipação política, social e cultural dos sujeitos da escola.

Do ponto de vista, e concepção, desta dissertação que entende que a qualidade da educação perpassa pelo desenvolvimento integral dos educandos, a partir de um trabalho interdisciplinar, humanizado, com rigor ético e estético dos profissionais da educação, com condições adequadas de efetivação do processo ensino-aprendizagem; partindo também dos pressupostos teóricos metodológicos que sustentam os projetos analisados de parceria público-privada conclui-se que muitos são os impactos negativos na gestão escolar proporcionados pela por esses projetos, diminuindo sobremaneira a autonomia e a participação enquanto princípios

que possibilitam a conscientização da realidade e emancipação política, social e cultural dos sujeitos.

Retomando ao Pacto pela Educação do Pará que tem como objetivo principal melhorar os resultados do IDEB estadual em relação aos outros estados brasileiros, foi averiguado que esse fim ainda não foi alcançado; o Estado continua nas últimas posições do *ranking* nacional. E como já foi comprovado, os projetos de parceria público-privada que focam intensivamente nos resultados não garantem a sustentabilidade de seus números, seria interessante repensar o Pacto, especialmente para o ensino médio, etapa em que o ente estadual tem a maior responsabilidade conforme a LDB 9394/96.

Menciona-se que a evasão escolar, cuja redução é objetivo do Pacto, visto que influi nos resultados do IDEB, o Jovem de Futuro não tem comprovado eficiência, conforme Takeuti (2014), Rosa (2015) e Iwasak (2013). É uma problemática que não depende somente da escola para ser resolvida, muito embora algumas encontrem estratégias para diminuir os números, como por exemplo a expedição de transferência quando de fato o que ocorreu foi evasão, escamoteando a realidade.

Como a autora dessa dissertação faz parte dessa Rede Estadual, sente-se também responsável tanto pelo futuro quanto pelo presente desses jovens que estão no ensino médio, participando desse processo formativo que foi analisado durante essa pesquisa. E questiona-se: Qual será o desempenho dos poucos que conseguem prosseguir os estudos? A Universidade precisa realizar o primeiro semestre de nivelamento de conhecimento? E os que prematuramente ingressarão no mercado de trabalho atenderão as expectativas das empresas? Terão condições de superar os desafios postos pelo mundo do trabalho? E aqueles que não conseguem lugar para continuar os estudos e nem para trabalhar? Como darão continuidade na vida?

Esses questionamentos indicam que são muitas as contradições envolvidas! Mas os jovens conseguem perceber essas contradições? Entender o porquê da divisão social, da exclusão e da marginalidade? O ensino médio fundamentado nos projetos de PPPE afirma que o sucesso depende do esforço de cada um, e aqueles que se esforçam e não conseguem?

A escola numa sociedade dividida em classes, assim como os projetos de PPP anunciados, não conseguem resolver esses problemas, não tem o poder de mudar a estrutura social, mas pode assumir um papel fundamental de desvelamento da realidade que é uma das condições para a transformação. Nesse sentido, como a escola pode trabalhar com esses projetos que apresentam concepções adversas a esse fim, contribuindo para uma vida melhor para os jovens?

Mesmo tendo consciência que as condições são completamente desfavoráveis, algumas orientações, que talvez já façam parte do projeto político pedagógico das escolas devem ser diuturnamente perseguidas na prática:

1º) Professor e equipe gestora deve ir além do conhecimento que os projetos trazem para as escolas. Sem conhecimento não conseguirão compreender os fundamentos desses projetos e assim não poderão desvelar as contradições e trabalhar na contra hegemonia.

2º) Não convém trabalhar isoladamente – a escola tem vários propósitos, dentre eles oferecer um ensino de qualidade que proporcione desenvolvimento pleno aos alunos, por isso, a luta diária deve ser coletiva.

3º) Participação da comunidade escolar – em todas as fases do processo educacional a comunidade deve ser envolvida, para isso, os condicionantes adversos que dificultam a aproximação família e escola devem ser cuidados, ouvindo atentamente ambos, pois não é só a família que tem dificuldades de adentrar à escola.

4º) As informações devem ser compartilhadas – é preciso compreender que os fatores que dificultam a socialização de informações e conhecimentos, como a falta de tempo e a fragmentação do coletivo em pequenos grupos fechados, são estratégias neoliberais para dificultar o diálogo e a criação de propostas emancipatórias.

Retomando a implantação do Ensino Médio em Tempo Integral (no qual duas das escolas pesquisadas já fizeram a adesão e irão implantar no início de 2018), uma recomendação para a gestão escolar e para os professores, apesar de todas as adversidades, seria a possibilidade de aplicar os princípios da educação integral politécnica no ensino médio regular, pois são os professores que põem em prática as políticas públicas, apesar das limitações de tempo, espaço, recursos e outros. Para tanto, os professores e a equipe gestora precisam ter domínio de conhecimentos necessários, como exemplo, a interdisciplinaridade, a intersetorialidade e a formação unitária.

Corroborando com Freire (2002), que reflete sobre a condição de rebeldia do educando diante de uma educação bancária, esta pesquisa troca os sujeitos e coloca os professores diante de uma escola conservadora.

O necessário é que, subordinado, embora, à prática “bancária”, o educando mantenha vivo em si, o gosto da rebeldia que, aguçando sua curiosidade e estimulando sua capacidade de arriscar-se, de aventurar-se, de certa forma o “imuniza” contra o poder apassivador do “bancarismo”. Neste Caso, é a força criadora do aprender de que fazem parte a comparação, a repetição, a constatação, a dúvida rebelde, a curiosidade não facilmente satisfeita, que supera os efeitos negativos do falso ensinar. Esta é uma das significativas vantagens dos seres humanos – a de se terem tornado capazes de ir mais além de seus condicionantes (FREIRE, 2002, p. 13).

Como as políticas públicas vêm para serem implantadas, muitas vezes sem a escola mostrar sua necessidade, a *força criadora* e a *curiosidade não facilmente satisfeita* da gestão e dos professores devem ser mobilizadas para desconstruir e reconstruir os projetos a luz de princípios democráticos emancipatórios que dê possibilidades de autonomia aos jovens, considerando seu contexto e o mundo globalizado.

Para finalizar essas considerações a pesquisadora, que é funcionária dessa rede estadual de ensino, ressalta a importância desse estudo e as contribuições que ele trouxe para sua vida profissional, ampliando sua visão crítica sobre as relações estabelecidas no âmbito das parcerias público-privadas e o Estado, bem como entre os projetos e as escolas que foram analisados. Foi impactante perceber o predomínio dos projetos de parceria público-privada nas escolas públicas de Santarém, lembrando que as escolas municipais também vivem esse contexto através da Parceria com o Instituto Ayrton Senna desde 1998. Sentiu-se mais sensibilizada pela necessidade de desvelar as contradições presentes nos processos educativos e na sociedade e, ao mesmo tempo, reflexiva diante do poder ideológico que a parceria público-privada tem de transformar mentalidades de acordo com os seus propósitos.

Anuncia que no decorrer do estudo surgiram várias proposições de pesquisa que ficaram em aberto, como exemplo: análise detalhada dos objetivos do Pacto pela Educação do Pará e de sua rede de sustentação; mapeamento das universidades envolvidas no Pacto; averiguação dos compromissos assumidos na parceria e seu processo de implementação; verificação do impacto dos projetos de parceria, que foram somente mapeados, na aprendizagem dos alunos; compreensão de como acontece a efetivação do processo de formação continuada realizada pelos projetos e seus impactos na formação dos participantes; verificação do tipo e nível de participação da comunidade escolar na adesão, implantação e implementação dos projetos, dentre outras. Assim como também resgata a intenção inicial dessa pesquisa que era adentrar nas escolas para fazer a pesquisa empírica, mas tem clareza que esse propósito poderá ser melhor estudado para uma futura tese doutoral em função do aprofundamento feito nesta dissertação em relação ao estudo documental sobre o objeto proposto para análise.

REFERÊNCIAS

ADRIÃO, Theresa. **Privatização da escola pública**: Série de entrevistas Conquistas em Risco. Realizada pelo portal da ANPED. Em 18/04/2016. Disponível em: <www.anped.org.br/news>. Acesso em: 03/08/2016.

ADRIÃO, Theresa; BEZERRA, Egle Pessoa. O setor não lucrativo na gestão da educação pública: corresponsabilidade ou debilidade. In. **Currículo sem Fronteiras**, v.13, n. 2, 2013.

ARRETCHE, Marta. Emergência e Desenvolvimento do Welfare State: Teorias Explicativas. **Revista Brasileira de Informação Bibliográfica em Ciências Sociais**. Rio de Janeiro, v. 39, p. 3-40. 1995. Disponível em: <<http://neci.fflch.usp.br/node/386>>. Acesso em: 28/04/2017.

AZEVEDO, Mário Luiz Neves. **A assim chamada "Escola Cooperativa de Maringá"**: uma experiência de privatização da gestão escolar em um município paranaense. Disponível em: <<http://25reuniao.anped.org.br>>. Acesso em: 16/07/2016.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BARROSO, João. O reforço da autonomia das escolas e a flexibilização da gestão escolar em Portugal. In. FERREIRA, Naura S. Carapeto. **Gestão democrática da educação**: atuais tendências, novos desafios. 8. Ed. São Paulo: Cortez, 2013.

BRAGA, S. B.; SANTOS, T. F. A. M. dos. **A gestão Educacional no contexto da parceria público-privada via Instituto Ayrton Senna**. Disponível em: <<http://www.sbec.org.br/evt2012/trab50.pdf>>. Acesso em: 22/09/2016.

BRAGA, S. B. **O público e o privado na gestão da Educação Básica Brasileira** – um estudo sobre a Fundação Itaú Social. Disponível em: <<http://www.sbec.org.br/evt2012/trab51.pdf>>. Acesso em: 22/09/2016.

BRASIL. Governo Federal. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: DF. 1988.

_____. Ministério da Administração e Reforma do Estado. **Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado**. Brasília: DF. 1995.

_____. Congresso Nacional. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394**. Brasília: DF. 1996.

_____. Casa Civil. **Lei 8.987**. Brasília: DF. 1995. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br>>. Acesso em: 17/11/2016.

_____. Casa Civil. **Lei 9.074**. Brasília: DF. 1995. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br>>. Acesso em: 17/11/2016.

_____. Casa Civil. **Lei das Organizações Sociais (OS) nº 9.637**. Brasília: DF. 1998. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br>>. Acesso em: 17/11/2016.

_____. Casa Civil. **Lei do Voluntariado nº 9.608**. Brasília: DF. 1998. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br>>. Acesso: em 17/11/2016.

_____. Casa Civil. **Emenda Constitucional nº 19**. Brasília: DF. 1998. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br>>. Acesso em: 05/08/2016.

_____. Casa Civil. **Lei das Organizações da Sociedade Civil de Interesse Público (OSCIPs) nº 9.790**. Brasília: DF. 1999. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br>>. Acesso em: 19/11/2016.

_____. Casa Civil. **Lei de Responsabilidade Fiscal nº 101**. Brasília: DF. 2000. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br>>. Acesso em: 19/11/2016.

_____. Ministério da Educação. **Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares**. Caderno 5. Brasília: DF. 2004.

_____. Casa Civil. **Lei 11.079**. Brasília: DF. 2004. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br>>. Acesso em: 17/11/2016.

_____. Casa Civil. **Decreto 6.094**. Brasília: DF. 2007. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br>>. Acesso em: 19/11/2016.

_____. Ministério da Educação. **Programa Ensino Médio Inovador – Documento Orientador**. Brasília: DF. 2011.

_____. Câmara dos Deputados. **Plano Nacional de Educação 2014 - 2024**. Brasília: DF. 2014.

_____. Casa Civil. **Medida Provisória nº 746**. Brasília: DF. 2016. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br>>. Acesso em: 30/10/2017.

_____. Ministério da Educação. **Portaria nº 1145**. Brasília: DF. 2016. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br>>. Acesso em: 30/10/2017.

_____. Casa Civil. **Lei nº 13.415**. Brasília: DF. 201. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br>>. Acesso em: 30/10/2017.

_____. Ministério da Educação. **Portaria nº 727**. Brasília: DF. 2017. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br>>. Acesso em: 30/10/2017.

BONDUELLE, G. M. et al. Aplicação do ciclo PDCA para melhoria do ensino a distância – estudo de caso: gestão florestal da UFPR. **Revista Floresta**. Curitiba, PR, vol. 40, n. 3, p. 485-496. 2010.

BRZEZINSKI, Iria. Tramitação e desdobramentos da LDB/1996: embates entre projetos antagônicos de sociedade e de educação. **Revista Trabalho, Educação e Saúde**. Rio de Janeiro, vol. 8, n. 2, p. 185-206. 2010.

CAMARGO, Ewerton Franco de. **As formações no âmbito da parceria programa ensino médio inovador/jovem de futuro – PROEMI/JF**. 69 f. Dissertação (Mestrado Profissional). Juiz de Fora. UFJF, 2015.

CELLARD, André. A análise documental. In: POUPART, Jean. et al. **A pesquisa Qualitativa**. Petrópolis: Vozes, 2008.

CERQUEIRA, Alexandre Martinelli. **Os benefícios, os óbices e as propostas de melhoria das Parcerias Público-Privadas para o futuro do Exército Brasileiro segundo o ordenamento jurídico nacional vigente**. Rio de Janeiro, 2015. Disponível em: <<http://redebie.deceex.ensino.eb.br>>. Acesso em: 26/09/2016.

CHAVES, E. O. C. O. liberalismo na política, Economia e Sociedade e suas implicações para a educação. In: LOMBARDI, J. C.; SANFELICE, J. L. (orgs.). **Liberalismo e Educação em debate**. Campinas: Autores Associados, 2007.

COLARES, A. A. História da Educação na Amazônia. Questões de Natureza Teórica-metodológica: Críticas e Proposições. **Revista HISTEDBR**. Campinas, número especial, p. 187-202, outubro de 2011.

COLARES, M. L. I. S. **As políticas educacionais da Secretaria Municipal de Santarém (1989–2002)**. 183 f. Tese (Doutorado em Educação). Campinas. UNICAMP, Campinas, 2005.

COSTA, José Andrade. As Parcerias Público-Privadas (PPPs) e o Programa do Estado da Bahia. **Revista Bahia Invest**. Salvador, v. 4. 2006. Disponível em: <http://www.sefaz.ba.gov.br/administracao/PPP>. Acesso em: 15 de fevereiro de 2017.

COSTA, Marcus Jaccoud da. **As contribuições da Rede Jovem de Futuro para a sustentabilidade do Projeto Jovem de Futuro**. 97 f. Dissertação (Mestrado Profissional). Juiz de Fora. UFJF, 2015.

CUNHA, Maria Couto. **A descentralização da gestão da educação e a municipalização do ensino, como temas de estudos recentemente produzidos no Brasil**. Disponível em: <<http://www.anpae.org.br>>. Acesso em: 18/12/2016. Publicado na 29ª reunião anual. 2006.

DEMO, Pedro. **Avaliação Qualitativa: polêmicas do nosso tempo**. 9. ed. Campinas: Autores Associados, 2008.

FALCONI Consultores de Resultados. **Gestão para Resultados na Educação – material de apoio à formação de supervisores da 5ª URE/SEDUC/PA para implantação do Método PDCA**. Agosto de 2016.

FALCONI; SEDUC/PA. **Guia prático do Método de Melhoria de Resultados (PDCA) – material de apoio à formação de supervisores da 5ª URE/SEDUC/PA para implantação do Método PDCA**. Setembro de 2016.

FERREIRA. N. S. Repensando e ressignificando a gestão democrática na “Cultura Globalizada”. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 25, n. 89, p. 1227-1249, Set./Dez. 2004. Acesso em 09.10.13.

FERREIRA, N. S. **AS Pesquisas Denominadas “Estado da Arte”**. Revista Educação e Sociedade, Campinas, n. 79, p. 257-272. Disponível em: <http://www.scielo.br>. Acesso em 03/12/2017.

FORESTIERI, Alexandra. **A análise das formações realizadas a distância pelo projeto jovem cientista para escolas de Porto Alegre participantes do projeto jovem de futuro**. 131 f. Dissertação (Mestrado Profissional). Juiz de Fora. UFJF, 2014.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

FRIGOTTO, G. Fundamentos científicos e técnicos da relação trabalho e educação no Brasil de hoje. In: LIMA, J. F.; NEVES, Lúcia W. (orgs.). **Fundamentos da educação escolar do Brasil contemporâneo**. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2006.

GENTILINI, João Augusto. Marcos institucionais e Gestão da Educação Básica no Brasil (1999-2009). In: JEFFREY, Débora Cristina & AGUILAR, Luiz Enrique. **Balanco da Política Educacional Brasileira (1999-2009) ações e programas**. Campinas: Mercado de Letras, 2013.

GOMES, L. A. **Sistema Municipal de Ensino de Santarém-PA: implantação e implementação (2004-2014)**. 174 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Santarém. UFOPA, 2014.

HUBERMAN, Leo. **História da Riqueza dos Homens**. 17. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

HOFLING, Eloisa de Mattos. Estado e Políticas (Públicas) Sociais. **Cadernos Cedes**. Campinas, ano XXI, n. 55, p. 30-41. 2001.

IANNI, Octavio. **A era do globalismo**. 11. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011.

INSTITUTO UNIBANCO. **Circuito de Gestão: princípios e método**. 2017.

INSTITUTO UNIBANCO. **Jovem de Futuro: o que é, para que, como é e quem faz**. [2015?] data provável.

IWASAKI, Camila. **O desafio do abandono escolar no ensino médio: análise das práticas de gestão do Projeto Jovem de Futuro em três escolas paulistas**. 149 f. Dissertação (Mestrado Profissional). Juiz de Fora. UFJF, 2013.

JOHNSON, Allan G. **Dicionário de Sociologia: Guia prático da linguagem sociológica**. Rio de Janeiro: Zahar, 1997

KUENZER, A. Z. As relações entre conhecimento tácito e conhecimento científico a partir da base microeletrônica: primeiras aproximações. **Educar**, Curitiba: Editora UFPR, Especial, p. 43-69, 2003.

_____. **O Ensino Médio e Profissional: as políticas do Estado neoliberal**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

_____. O Ensino Médio agora é para a vida: entre o pretendido, o dito e o feito. **Revista Educação e Sociedade**. Campinas, v. 21, n. 70, p. 15-39. 2000.

LARA, Ângela Mara de Barros; MARONEZE, Luciane Francielli Zorzetti. **A política Educacional Brasileira pós 1990**: novas configurações a partir da política neoliberal de Estado. IX Congresso Nacional de Educação – EDUCERE. III Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia. 26 a 26 de outubro de 2009 – PUCPR.

LESSARD, Claude. A Universidade e a formação profissional dos docentes: novos questionamentos. In. **Revista Educação e Sociedade**. Campinas, v. 27, n. 94, p. 201-227. 2006.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e Gestão da Escola**: Teoria e Prática. 4. ed. Goiânia: Editoria Alternativa, 2001.

LIMA, Kátia Regina de Sousa; MARTINS, André Silva. A nova pedagogia da hegemonia: pressupostos, princípios e estratégias. In: NEVES, Lúcia Maria Vanderley (org.). **A nova Pedagogia da Hegemonia** – estratégias do capital para educar o consenso. São Paulo: Xamã, 2005.

LUCK, Heloísa. **Gestão Educacional**: uma questão paradigmática. 12. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2015. (Série Cadernos de Gestão).

_____. **Concepções e processos democráticos de gestão educacional**. Petrópolis: Vozes, 2013. (Série Cadernos de Gestão).

_____. **Perspectivas da avaliação institucional da escola**. Petrópolis: Vozes, 2012. (Série Cadernos de Gestão).

LUZ, Liliene Xavier. Marco Legal do Público e do Privado na Educação no Contexto Pós-Reforma do Estado. In: ADRIÃO, Theresa; PERONI, Vera. **Gestão Municipal da Educação e as Parcerias com o Instituto Ayrton Senna**. Recife: Anpae, 2013. p. 82-97.

MARCONDES, N. A. V.; BRISOLA, E. M. A. Análise por triangulação de métodos: um referencial para pesquisas qualitativa. **Revista Univap**. São José dos Campos-SP. v. 20, n. 35, p. 201-208. Jul. 2014.

MACIEL, A. C.; JACOMELI, M. G.; BRASILEIRO, T. S. A. Fundamentos da educação integral politécnica: da teoria à prática. **Revista Educação e Sociedade**. Campinas, v. 38, n. 139, p. 473-488. 2017.

MARTINS, Ana Luisa Ferreira. **Parcerias Público-Privadas**: uma solução para a educação brasileira? Monografia de final de curso apresentada ao Departamento de Economia da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. 2015.

MAY, Tim. **Pesquisa Social**: questões, métodos e processos. Trad. Carlos Alberto Silveira Netto Soares. 3. ed. Porto Alegre: Artemed, 2004.

MÉSZÁROS, István. **Crise estrutural necessita de mudança estrutural**. Conferência proferida no Salão Nobre da Reitoria da Universidade Federal da Bahia (UFBA), sistematizado por Ana Maria Amorim. Em: 13/06/2011. Disponível em: <https://www.cartamaior.com.br>.

MOFACTO, Elizabete Santos. **Curso de formação “Gestão escolar para resultados”**: uma análise à luz da experiência da implementação do programa Ensino Médio Inovador em conjunto com o Projeto Jovem de Futuro. 84 f. Dissertação (Mestrado Profissional). Juiz de Fora. UFJF, 2014.

MONTEIRO, Marcelisa. **A formação discursiva neoliberal em escolas públicas estaduais: o Projeto Jovem de Futuro do Instituto Unibanco**. 250 f. Tese (Doutorado em Educação). Porto Alegre. UFRGS. 2014

MOTA, Ademar B. R. da. **A história da municipalização do ensino no Brasil**. Campo Grande. VII Jornada do Histedbr, 2007. Disponível em: <<http://www.histedbr.fe.unicamp.br>>. Acesso em: 08/05/2017.

NETO, Antônio Cabral; ALMEIDA, Maria Dorinha de. Educação e Gestão Descentralizada: Conselho Diretor, Caixa Escolar, Projeto Político Pedagógico. In: ABERTO: **Gestão Escolar e formação de gestores**. Brasília: INEP, 2000.

NEVES, Lúcia Maria Vanderley. A sociedade civil como espaço estratégico de difusão da nova Pedagogia da Hegemonia. In: NEVES, Lúcia Maria Vanderley (org.). **A nova Pedagogia da Hegemonia** – estratégias do capital para educar o consenso. São Paulo: Xamã, 2005.

OLIVA, Bruno Teodoro. **Três ensaios de economia da educação**. 110f. Tese (Doutorado em Economia da Educação) São Paulo. FGV/Escola de Economia, 2014.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. Das políticas de governo à política de Estado: reflexões sobre a atual agenda educacional brasileira. **Revista Educação e Sociedade**. Campinas, v. 32, n. 115, p. 323-337. 2011.

OLIVEIRA, Maria Marly de. **Como fazer pesquisa qualitativa**. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

OLIVEIRA, Ramon de. **A influência do empresariado industrial e das agências multilaterais na educação profissional brasileira**. Disponível em: <<http://www.anpae.org.br>>. Acesso em: 18/12/2016. Publicado na 27ª reunião anual. 2004.

PARÁ, Secretaria de Estado de Educação. **Chamada pública para adesão ao Programa Jovem de Futuro**. Belém, 2015a.

_____, Consultoria Geral do Estado. **Constituição do Estado do Pará** - emendas Constitucionais 01 a 61. Belém, 1989.

_____, Secretaria de Estado de Educação. **Plano Estadual de Educação**. Belém, 2015b.

_____, Conselho Estadual de Educação. **Regimento Escolar das escolas públicas estaduais de Educação Básica**. Belém, 2005.

_____, Conselho Estadual de Educação. **Resolução nº 001** - dispõe sobre a regulamentação e a consolidação das normas estaduais e nacionais aplicáveis à Educação Básica no Sistema Estadual de Ensino do Pará. Belém, 2010.

_____, Secretaria de Estado de Educação. **Lei nº 7.855** - institui e disciplina o processo de eleição direta para diretor e vice-diretor de unidade escolar da rede estadual de ensino. Belém, 2014.

PACKER, D. K.; GHISLENI, G. M. A efetividade das parcerias público-privadas no Brasil: uma perspectiva comparada. **Revista de Estudos Jurídicos Unesp**. São Paulo, v. 18, n. 28. 2014. Disponível em: <<https://ojs.franca.unesp.br>>. Acesso em: 18/04/2017.

PARO, Vitor Henrique. **Gestão Democrática da Escola Pública**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2016.

_____. **Administração Escolar: introdução crítica**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

PEREIRA, João Márcio Mendes. As ideias do poder e o poder das ideias: o Banco Mundial como ator político-intelectual. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, v. 19, n. 56, jan./mar. 2014, p. 77-100.

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, 2012.

_____. **As nebulosas fronteiras entre o público e o privado na Educação Básica Brasileira**. Reunião Nacional da ANPED, 37, 2015, Florianópolis. Disponível em: <<37reuniao.anped.org.br/...5/02/Trabalho-GT05-3903.pdf>>. Acesso em: 19/08/2017.

_____. **Reforma do Estado e a tensão entre o público e o privado**. Disponível em: www.ufrgs.br/.../peroni/docs/Ministerio_Publico_1.pdf. Acesso em: 18/05/2016.

PERONI, V. M. V.; FLORES, M. L. R. Sistema nacional, plano nacional e gestão democrática da educação no Brasil: articulações e tensões. **Educação**, Porto Alegre, v. 37, n. 2, 2014.

PERONI, V. M. V.; CAETANO, M. R. Atuação em Rede e o Projeto Jovem de Futuro: a privatização do público. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 41, n. 2, 2016.

PINHEIRO, Maria Francisca. O Público e o Privado na Educação: um Conflito Fora de Moda? In. FÁVERO, Osmar (org.). **A Educação nas Constituintes Brasileiras 1823 -1988**. Campinas, SP: Autores Associados, 1996.

ROBERTSON, S.; VERGER, A. A origem das parceria público-privada na governança global da educação. **Revista Educação e Sociedade**. Campinas, v. 33, n. 121, p. 1133-1156. 2012.

ROSA, Leonardo Santana Nunes. **Avaliação de impacto do Programa Jovem de Futuro**. 78 p. Dissertação (Mestrado em Economia). São Paulo. USP, 2015.

SANTANA, Luiz Carlos. **Liberalismo, ensino e privatização: um estudo a partir dos clássicos da economia política**. 232 f. Tese (Doutorado em Educação). Campinas – SP. Universidade Estadual de Campinas, 1996.

SANTOS, Kátia Silva. **Políticas Públicas Educacionais no Brasil**: tecendo fios. Disponível em: <<http://www.anpae.org.br/simposio2011>>. Acesso em: 18/03/2014.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia**. Polêmicas do nosso tempo. 40ª ed. São Paulo: Autores Associados, 2008.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 23. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA, M. A. da; PEREIRA, R. da S. A Educação Fotografada pelo PISA e Difundida pela OCDE. In: CUNHA, C. da; SOUSA, J. V. de; SILVA, M. A. da. **Internacionalização da Educação**: discursos, práticas e reflexos sobre as políticas educacionais. 1. ed. Belo Horizonte/MG: Fino Traço, 2016.

SMITH, A. **A Riqueza das Nações** - investigação sobre sua natureza e suas causas. São Paulo: Abril Cultural, 1983.

SOUSA, W. P. **O Programa Gestão Nota 10 do Instituto Ayrton Senna e a Educação em Santarém**. 410 f. Tese (Doutorado em Educação) Belém. UFPA, Belém, 2013.

SOUZA, S. A. de; CAETANO, M. R. Redes de relações e o Instituto Ayrton Senna. In: ADRIÃO, Theresa; PERONI, Vera. **Gestão Municipal da Educação e as Parcerias com o Instituto Ayrton Senna**. Recife: Anpae, 2013.

TAKEUTI, Carina. **Os Efeitos da Gestão Escolar com Autonomia Financeira**. 52 f. Dissertação (Mestrado em Economia). São Paulo. USP, 2014.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)

Prezado(a) Sr(a),

Está sendo realizada a pesquisa **Parceria Público-Privada na Amazônia: impactos na gestão escolar do Ensino Médio em Santarém-Pará**. Esta pesquisa é integrante do Mestrado Acadêmico em Educação/PPGE/UFOPA, da linha de pesquisa História, Política e Gestão Educacional Na Amazônia, desenvolvido pela Mestranda Vanuza Campos Ribeiro, sob orientação da Profa. Dra. Tânia Suely Azevedo Brasileiro. A pesquisa tem como objetivo geral analisar o impacto da implantação da Parceria Público-Privada na gestão das escolas públicas de Ensino Médio de Santarém a partir de 2012. Para a realização dessa pesquisa a vossa participação é de grande relevância, que poderá ser feita respondendo a um questionário *online*. Salienta-se que o conteúdo do questionário será utilizado, especificamente, para fins acadêmicos e os dados finais da pesquisa, colocados à sua disposição, sendo resguardada a sua identidade e da escola. Ressalta-se também que sua participação não envolverá qualquer tipo de despesa. Se você sente-se suficientemente esclarecido(a) e disposto(a) a participar desta pesquisa, pede-se que, por gentileza, assine este Termo de Consentimento, que poderá ser retirado a qualquer momento, caso assim o deseje.

Desde já colocamo-nos à inteira disposição (fone: 93-99121-2821; email: vanuzacribeiro@hotmail.com) para os esclarecimentos que se fizerem necessários no transcorrer da pesquisa e desde já registra-se o agradecimento à sua colaboração.

Atenciosamente,

Vanuza Campos Ribeiro - Mestranda em Educação – PPGE/UFOPA

Após ter lido os esclarecimentos acima explicitados, declaro concordar em participar na condição de sujeito informante(a) da pesquisa **Parceria Público-Privada na Amazônia: impactos na gestão escolar do Ensino Médio em Santarém-Pará** - Mestrado Acadêmico em Educação/PPGE/UFOPA, linha de pesquisa HISTÓRIA, POLÍTICA E GESTÃO EDUCACIONAL NA AMAZÔNIA, desenvolvida pela mestranda Vanuza Campos Ribeiro, sob orientação da Profa. Dra. Tânia Suely Azevedo Brasileiro.

Assinatura

Santarém, ____/____ de 2017

APÊNDICE B – Quadro 21 - Publicações da RBE/Anped relacionadas à Parceria Público-Privada em Educação (1995 – 2017)

Quadro 21 - Estado da Arte - publicações da RBE/Anped relacionadas à Parceria Público-Privada em Educação (1995 – 2017)

Nº	ARTIGO	AUTOR(S)	DATA DE PUBLICAÇÃO	Nº DA REVISTA
01	Criar o público não-estatal ou tornar público o estatal? Dilemas da educação em meio à crise do Estado	COSTA, Márcio da	set/dez de 2001	18
02	O empresariado industrial e a educação brasileira	OLIVEIRA, Ramon de	jan/abr de 2003	22
03	A regulamentação do enfoque comercial no setor educacional via OMC/GATS*	SIQUEIRA, Ângela C. de	mai/ago de 2004	26
04	Escola-empresa: traços do empresário-sombra	KROEF, Ada Beatriz G.; GALLICCHIO, Gisele Soares	jan/abr de 2005	28
05	Reformas do Estado e da educação: o caso das escolas profissionais em Portugal	ANTUNES, Fátima	mai/ago de 2005	29
06	As organizações não-governamentais de desenvolvimento local e sua prática educativa de adultos: uma análise no norte de Portugal	LOUREIRO, Armando	mai/ago de 2008	38
07	El perfeccionamiento docente en Chile (1990-2007): ¿Estado versus mercado?	DÍAZ, Sebastián Donoso	set/dez de 2008	39
08	Contribuição para a análise das interferências mercadológicas nos currículos escolares	CUNHA, Luiz Antônio	set/dez de 2011	48
09	Análisis crítico de las políticas de formación de directivos escolares en Chile*: 1980-20101	DANOSO, Sebastián; BENAVIDES, Nibaldo	jan/abr de 2012	49
10	A estranha não morte da privatização neoliberal na Estratégia 2020 para a educação do Banco Mundial	ROBERTSON, Susan L.	mai/ago de 2012	50
11	Tecnologias gerenciais, educação e capital	MUELLER, Rafael Rodrigo	jul/set de 2013	54
12	“Se você não mudar, morrerá”: a (con)formação de um trabalhador de novo tipo no discurso de autoajuda*	TURMINA, Adriana Cláudia; SHIROMA, Eneida Oto	jan/mar de 2014	56
13	As ideias do poder e o poder das ideias: o Banco Mundial como ator político-intelectual	PEREIRA, João Márcio Mendes	jan/mar de 2014	56
14	Crítica à razão gestonária na educação: o ponto de vista do trabalho	ALVES, Wanderson Ferreira	jan/mar de 2014	56
15	La calidad de la educación como parte del problema Educación escolar y desigualdad en Chile	FERNÁNDEZ, Eduardo Cavieres	out/dez de 2014	59
16	Privatização da educação experiências dos Estados Unidos e outros países	KLEES, Steven J.; EDWARDS JR, D. Brent	jan/mar de 2015	60
17	Avaliar e gerir: força e miséria de um ideário presente nas políticas educacionais contemporâneas	ALVES, Wanderson Ferreira	jan/mar de 2016	64

Fonte: <http://www.anped.org.br>. Acesso em: março/2017. Elaboração própria (2017).

**APÊNDICE C – Quadro 22 - Publicações do GT 05/Anped - Categoria Pôster – sobre
Parceria Público-Privada em Educação (2000 – 2015)**

**Quadro 22 - Estado da Arte - publicações do GT 05/Anped - Categoria Pôster – sobre
Parceria Público-Privada em Educação (2000 – 2015)**

Nº	TRABALHO	AUTOR(S)	ANO DE PUBLICAÇÃO	REUNIÃO ANUAL
01	Avaliação educacional e gestão: iniciativas no âmbito do Município e Estado de São Paulo	Sousa, S. M. Z. L.; Alavarse, O. M.; Arcas, P. H.; Machado, C. e Steinvascher, A.	2000	23 ^a
02	Avaliação Externa como instrumento da gestão do sistema de ensino: a adesão e os impasses para a busca de melhoria na educação	MOREIRA, Rozemeiry dos Santos Marques; SORDI, Mara Regina Lemes de	2004	27 ^a
03	Políticas e práticas do Terceiro Setor para a educação no contexto de “(contra)reforma” do estado	LÉLIS, Úrsula Adelaide de	2005	28 ^a
04	Redes sociais para educação: atuação do empresariado no contexto latino-americano	MARTINS, Erika Moreira	2013	36 ^a
05	Políticas Educacionais e o protagonismo do planejamento na gestão municipal	BASTOS, Roberta Freire	2015	37 ^a
06	O estudo do Projeto Autonomia Carioca pelos documentos oficiais (2010-2014)	ÁVILA, Elaine Rodrigues de; GONZALEZ, Wania Regina Coutinho	2015	37 ^a
07	O grupo Abril e a educação: estratégias de atuação	GALZERANO, Luciana Sardenha	2015	37 ^a

Fonte: <http://www.anped.org.br>. Acesso em: dezembro/2016. Elaboração própria (2017).

**APÊNDICE D – Quadro 23 - Publicações do GT 05/Anped - Categoria Trabalhos – sobre
Parceria Público-Privada em Educação (2000 – 2015)**

**Quadro 23 - Estado da Arte - publicações do GT 05/Anped - Categoria Trabalhos – sobre
Parceria Público-Privada em Educação (2000 – 2015)**

Nº	TRABALHO	AUTOR(S)	ANO DE PUBLICAÇÃO	REUNIÃO ANUAL
01	As políticas de descentralização, participação e autonomia: desestatizando a Educação Pública	LIMA, Antonio Bosco de VIRIATO, Edaguimar Orquizas	2000	23 ^a
02	Avaliação de Monitoramento – uma das categorias de análise sobre o “estado da arte - Avaliação na Educação Básica”	DURAN, Marília Claret Geraes	2000	23 ^a
03	O projeto “Amigos da Escola” e a “Gestão Compartilhada” no Paraná: primeiras aproximações	SOUZA, Silvana Aparecida de	2004	27 ^a
04	A participação do Terceiro Setor na Escola Pública	SILVA, Maria Vieira	2004	27 ^a
05	As antinomias do PDE nas escolas públicas. Neoliberalismo numa terra patrimonialista	SANTOS, Evson Malaquias de M	2004	27 ^a
06	Reforma da ação estatal e as estratégias para a constituição do público não estatal na Educação Básica Brasileira	PERONI, Vera Maria Vidal ADRIÃO, Theresa	2004	27 ^a
07	A influência do empresariado industrial e das agências multilaterais na Educação Profissional Brasileira	OLIVEIRA, Ramon de	2004	27 ^a
08	Descentralização ou desconcentração? O controle dos gastos com a educação: uma ação que supera a autonomia da escola	REZENDE, Valéria Moreira	2005	28 ^a
09	Atuação do Banco Mundial em Educação no Brasil entre 1993 e 2004: uma análise dos instrumentos de empréstimo	MACHADO, Célia Tanajura	2005	28 ^a
10	Estado gerencial, reestruturação educativa e gestão escolar	HYPOLITO, Álvaro Moreira	2005	28 ^a
11	Fazer mais com menos – gestão educacional na perspectiva da CEPAL e da UNESCO	CAMPOS, Roselane Fátima	2005	28 ^a
12	Planejamento educacional em tempos de reforma: onde fica a escola?	ALBUQUERQUE, Maria Gláucia Menezes Teixeira	2005	28 ^a
13	A gestão descentralizada da educação no Estado da Bahia: a proposta de municipalização do Ensino Fundamental	OLIVEIRA, Maria Neusa de	2006	29 ^a
14	Implicações do Programa Dinheiro Direto na Escola para a gestão da escola pública	ADRIÃO, Theresa. PERONI, Vera	2006	29 ^a
15	A descentralização da gestão da educação e a municipalização do ensino, como temas de estudos recentemente produzidos no Brasil	CUNHA, Maria Couto	2006	29 ^a
16	Continuidades e/ou rupturas nas políticas para o Ensino Médio e Educação Profissional	MELO, Savana Diniz Gomes	2006	29 ^a
17	O discurso e a prática da gestão escolar: propósitos modernizantes x propósitos democratizantes	ANDRADE, Maria Edgleuma de	2006	29 ^a

18	Amigos da Escola: ações e reações no cenário educacional	Calderón, Adolfo Ignacio	2007	30 ^a
19	A materialização das políticas do “terceiro setor”, na educação brasileira, no contexto de “(contra-)reforma” do Estado	LÉLIS, Úrsula Adelaide de	2007	30 ^a
20	Impactos da globalização nas escolas de educação infantil e primeiras séries do ensino fundamental: as opiniões dos educadores	ALVES, Maria Leila SANTOS NETO, Elydio dos SILVA, Marta Regina Paulo da	2007	30 ^a
21	Possibilidades e limites da aplicação do planejamento estratégico à educação: uma análise a partir da escola	SCAFF, Elisângela Alves da Silva	2007	30 ^a
22	Descentralização da educação pública no Brasil: evolução dos gastos e matrículas	CASTRO, Jorge A. de DUARTE, Bruno de Carvalho	2007	30 ^a
23	Filantropia em educação no Brasil: a outra face da oferta de Educação Básica aos pobres ou demissão do Estado?	COUTINHO, Adelaide Ferreira	2008	31 ^a
24	Pagamento por performance na Educação Básica	CASSETTARI, Nathalia	2008	31 ^a
25	Projetos nas Escolas Estaduais de Curitiba: uma política de secundarização da especificidade do trabalho escolar	CARDOSO, Cristina	2008	31 ^a
26	Federalismo cooperativo e arranjos de desenvolvimento da Educação: o atalho silencioso do empresariado para a definição e regulamentação do regime de cooperação	ARAÚJO, Gilda Cardoso de	2012	35 ^a
27	Políticas de accountability na Educação Básica: repercussões em municípios catarinenses	SCHNEIDER, Marilda Pasqual NARDI, Elton Luiz	2012	35 ^a
28	Política de resultados e avaliação de desempenho: efeitos da regulação educativa sobre carreira e remuneração	AUGUSTO, Maria Helena	2013	36 ^a
29	O Projeto NAVE: análise da relação público-privada	AZEVEDO, Eduardo GONZALEZ, Wania R. Coutinho	2013	36 ^a
30	Um estudo sobre o programa “Excelência em gestão educacional” da Fundação Itaú Social	BRAGA, Simone Bitencourt SANTOS, Terezinha Fátima Andrade M. dos	2013	36 ^a
31	Ampliação da jornada escolar e o negócio da educação: a atuação do CENPEC (1993-2006)	COSTA, Regis Eduardo Coelho Argüelles da	2015	37 ^a
32	A gestão da educação na política educacional do Estado de Mato Grosso do Sul: análise da proposta de “educação para o sucesso” (2007-2013)	ALVES, Andrêssa Gomes de Rezende	2015	37 ^a
33	Neoliberalismo, gestão educacional e políticas de inclusão: desafios para a escola contemporânea	KLAUS, Viviane MENEZES, Eliana da Costa Pereira de TURCHIELLO, Priscila	2015	37 ^a
34	Políticas públicas para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio: da LDB ao PNE	VIEIRA, Dr. Lúcio Olímpio de Carvalho Vieira CORSETTI, Dra. Berenice	2015	37 ^a
35	Estado e gestão democrática da escola: a abordagem gerencialista performática na escola pernambucana	SANTOS, José Everaldo dos	2015	37 ^a

36	Do governo dos homens... E das almas	NASCIMENTO, Clarice Antunes do	2015	37 ^a
37	As nebulosas fronteiras entre o público e o privado na educação básica brasileira	PERONI, Vera Maria Vida	2015	37 ^a
38	Da obscuridade para as luzes da ribalta: o surpreendente e “improvável” êxito do sistema educacional finlandês em um cenário global de educação capturada pelo mercado	BASTOS, Remo Moreira Brito	2015	37 ^a

Fonte: <http://www.anped.org.br>. Acesso em: dezembro de 2016. Elaboração própria (2017).

APÊNDICE E – Quadro 24 - Publicações da CAPES sobre o Projeto Jovem de Futuro (2010 – 2016)

Quadro 24 – Estado da arte – publicações da CAPES sobre o Projeto Jovem de Futuro (2010 – 2016)

Nº	PUBLICAÇÃO	AUTOR (S)	ANO DE PUBLICAÇÃO	TIPO
01	Análise dos efeitos de programas educacionais: o caso projeto jovem de futuro do Instituto Unibanco	SILVA, Samara Paladino Roriz	2010	Dissertação
02	O desafio do abandono escolar no ensino médio: análise das práticas de gestão do Projeto Jovem de Futuro em três escolas paulistas	IWASAKI, Camila	2013	Dissertação
03	Alocação de recursos financeiros e a função de produção escolar	FERREIRA, Rafael Silva Souza	2014	Dissertação
04	A análise das formações realizadas a distância pelo projeto jovem cientista para escolas de Porto Alegre participantes do projeto jovem de futuro	FORESTIERI, Alexandra	2014	Dissertação
05	Os efeitos da gestão escolar com autonomia financeira	TAKEUTI, Carina	2014	Dissertação
06	Curso de formação “Gestão escolar para resultados”: uma análise à luz da experiência da implementação do programa Ensino Médio Inovador em conjunto com o Projeto Jovem de Futuro	MOFACTO, Elizabete Santos	2014	Dissertação
07	A formação discursiva neoliberal em escolas públicas estaduais: o Projeto Jovem de Futuro do Instituto Unibanco	MARCELISA, Monteiro	2014	Tese
08	Três ensaios de economia da educação	OLIVA, Bruno Teodoro	2014	Tese
09	Projeto Jovem de Futuro: uma tecnologia do Instituto Unibanco para a gestão de escolas públicas de ensino médio	OLIVEIRA, Regina Tereza Cestari de; BALDUINO, Maria de Aparecida Canale	2015	Artigo
10	Relações entre o público e o privado na educação: o Projeto Jovem de Futuro do Instituto Unibanco	PERONI, Vera Maria Vidal; CAETANO, Maria Raquel	2015	Artigo
11	Avaliação de impacto do Programa Jovem de Futuro	ROSA, Leonardo Santana Nunes	2015	Dissertação
12	As formações no âmbito da parceria programa ensino médio inovador/jovem de futuro – PROEMI/JF	CAMARGO, Ewerton Franco de	2015	Dissertação
13	As contribuições da rede jovem de futuro para a sustentabilidade do projeto jovem de futuro	COSTA, Marcus Jaccoud da	2015	Dissertação
14	Atuação em Rede e o Projeto Jovem de Futuro: a privatização do público.	PERONI, Vera Maria Vidal; CAETANO, Maria Raquel	2016	Artigo
15	Instituto Unibanco e o projeto jovem do futuro: uma forma de inserção dos empresários nas políticas públicas educacionais para o Ensino Médio	RODRIGUES, Priscilla de Paula	2016	Dissertação

Fonte: <http://www.periodicos.capes.gov.br>. Acesso em 10/10/2017. Elaboração própria (2017).

ANEXOS

ANEXO A – Ofício à 5ª URE solicitando autorização para o estudo empírico



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DO OESTE DO PARÁ
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA PÓS-GRADUAÇÃO E INOVAÇÃO TECNOLÓGICA
INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM EDUCAÇÃO
MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO

Ofício 026/2017 –PPGE/UFOPA

Santarém, 19 de maio de 2017.

Ao
Prof. João Jucinaldo Cunha de Almeida
Diretor da 5ª Unidade Regional de Educação
Santarém – Pará

Assunto: Pesquisa de campo – levantamento de dados

Prezado

Está sendo realizada a pesquisa intitulada “Parceria Público-Privada na Amazônia: impactos na gestão escolar do Ensino Médio em Santarém-Pará”, desenvolvida pela mestranda **Vanuza Campos Ribeiro**, sob a orientação da Profa. Dra. Tânia Suely Azevedo Brasileiro, no âmbito do Programa de Pós-graduação em Educação – Mestrado Acadêmico em Educação/PPGE/UFOPA, na Linha de Pesquisa História, Política e Gestão Educacional na Amazônia. Esta pesquisa tem como objetivo compreender como se configura a gestão escolar das 25 escolas públicas de Ensino Médio do Município de Santarém-Pará a partir do desenvolvimento de programas e projetos de parceria público-privada iniciados no ano letivo de 2012.

Neste sentido, a fim de viabilizar o desenvolvimento dessa pesquisa, solicitamos o apoio desta Direção para que a mestranda possa desenvolver as atividades inerentes ao seu projeto de dissertação quanto a obtenção de dados e realização das atividades identificadas no anexo deste ofício.

Desde já agradecemos a colaboração desta Direção, bem como nos colocamos a disposição para eventuais esclarecimentos.

Atenciosamente,



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DO OESTE DO PARÁ
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA PÓS-GRADUAÇÃO E INOVAÇÃO TECNOLÓGICA
INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM EDUCAÇÃO
MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO

Anexo Ofício 026/2017 – PPGE/UFOPA

- Dados e informações referentes aos programas e projetos de Parceria Público-Privada;
- Aplicação de questionário aos diretores das escolas de Ensino Médio Regular localizadas na área urbana do Município de Santarém;
- Entrevista aos coordenadores, lotados na 5ª URE, dos Projetos e Programas de Parceria Público-Privada.
- Outras informações que possam contribuir com este estudo.

Cliente em 29/06/17
Hammer
JOÃO JUCINALDO CUNHA DE ALMEIDA
Diretor da 5ª URE
Port. n.º 000759 de 31/01/2017
Mat. 270676/1
SEDUC/PA

[Assinatura]
Prof. Dr. José Ricardo e Souza Meira
Vice-Coordenador do Programa de Pós-Graduação em Educação/UFOPA
Port. n.º 134 de 07 de março de 2017

ANEXO B – Resposta ao ofício autorizando o estudo



GOVERNO DO ESTADO DO PARÁ
SECRETARIA EXECUTIVA DE EDUCAÇÃO
5ª UNIDADE REGIONAL DE EDUCAÇÃO

Ofício nº 331/17 - SEC

Santarém, 27 de dezembro de 2017.

Ao Sr.

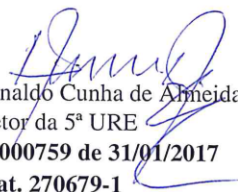
Coordenador do Programa de Pós Graduação em Educação/Mestrado Acadêmico em Educação - UFOPA
Santarém-Pará.

Assunto: Resposta ao **Ofício 026/2017 – PPGE/UFOPA**

Prezado Coordenador,

Em resposta ao documento em epígrafe datado de 19 de maio de 2017 e recebido por essa 5ª Unidade Regional de Educação no dia 29/06/2017, autorizamos o desenvolvimento da pesquisa **“Parceria Público-Privada na Amazônia: impactos na Gestão Escolar do Ensino Médio em Santarém-Pará”** da mestranda **Vanuza Campos Ribeiro**, matrícula nº **2016206015**, Mestrado Acadêmico em Educação – PPGE/UFOPA, especificamente quanto a coleta de dados conforme o anexo do referido ofício.

Atenciosamente,


João Jucinaldo Cunha de Almeida
Diretor da 5ª URE
Portaria nº 000759 de 31/01/2017
Mat. 270679-1
SEDUC/PA