



**UEPB**

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA  
CÂMPUS I  
CENTRO DE EDUCAÇÃO - CEDUC  
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO  
CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA**

**ALINE OLIVEIRA COSTA**

**CURRÍCULO, PARCERIA PÚBLICO-PRIVADO E A (DES)POLITIZAÇÃO  
DOS SUJEITOS**

Campina Grande/PB  
Junho - 2019

ALINE OLIVEIRA COSTA

**CURRÍCULO, PARCERIA PÚBLICO-PRIVADO E A (DES)POLITIZAÇÃO  
DOS SUJEITOS**

Trabalho de Conclusão de Curso submetido à Universidade Estadual da Paraíba (UEPB) como parte dos requisitos necessários para a obtenção de Graduada em Pedagogia. Sob a orientação da Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Francisca Pereira Salvino.

Campina Grande/PB  
Junho-2019

É expressamente proibido a comercialização deste documento, tanto na forma impressa como eletrônica. Sua reprodução total ou parcial é permitida exclusivamente para fins acadêmicos e científicos, desde que na reprodução figure a identificação do autor, título, instituição e ano do trabalho.

C837c Costa, Aline Oliveira.

Currículo, parceria público-privado e a (des)politização dos sujeitos [manuscrito] / Aline Oliveira Costa. - 2019.

43 p. : il. colorido.

Digitado.

Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) - Universidade Estadual da Paraíba, Centro de Educação , 2019.

"Orientação : Profa. Dra. Francisca Pereira Salvino , Coordenação do Curso de Pedagogia - CEDUC."

1. Rede de governança. 2. Parceria público-privado. 3. Gestão educacional. 4. Escolas públicas. I. Título

21. ed. CDD 371.2

ALINE OLIVEIRA COSTA

**CURRÍCULO, PARCERIA PÚBLICO-PRIVADO E A (DES)POLITIZAÇÃO  
DOS SUJEITOS**

Trabalho de Conclusão de Curso submetido à Universidade Estadual da Paraíba (UEPB) como parte dos requisitos necessários para a obtenção de Graduada em Pedagogia. Sob a orientação da Profª Drª Francisca Pereira Salvino.

Área de concentração: Educação

Aprovada em: 13/06/2019.

**BANCA EXAMINADORA**

Francisca Pereira Salvino  
Prof. Dra. Francisca Pereira Salvino (Orientadora)  
Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)

Vagda G. G. Rocha  
Prof. Dra. Vagda Gutemberg Gonçalves Rocha  
Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)

Lenilda Cordeiro de Macêdo  
Prof. Dra. Lenilda Cordeiro de Macêdo  
Instituto Federal da Paraíba (IFPB)

---

A Deus, pela a força divina diária. Aos meus pais, por todo apoio e incentivo, DEDICO.

## AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus, pelo dom da vida e por ter me proporcionado chegar até aqui, dando-me o amor e força necessária para não desistir.

Ao meu pai, Amarido Jacinto da Costa, e a minha mãe, Dalvaci Jacinto da Costa, por todo apoio, incentivo e força que foram fontes de inspiração para chegar até aqui. A minha irmã Juliana Oliveira Costa que me ajudou desde o início, dando-me suporte do que precisei ao longo desses anos. Agradeço também a minha irmã caçula, Maria Alice Costa, que tem sido meu maior motivo de força para continuar.

À Prof<sup>a</sup> .Dr<sup>a</sup> Francisca Pereira Salvino por ter me acolhido nos projetos de pesquisa, sendo estes essenciais para o meu crescimento acadêmico e profissional. Também pelas leituras sugeridas, pelo apoio, dedicação e principalmente, pelas excelentes orientações.

Aos professores do Curso de Licenciatura em Pedagogia da UEPB/*campus* I, que na minha caminhada contribuíram para que adquirisse meus conhecimentos, a partir dos ensinamentos dos componentes curriculares, com as aulas, leituras sugeridas e debates. Em especial, agradeço a Prof<sup>as</sup>. Maria das Graças Ferreira que a partir do componente Curricular Políticas Educacionais I e II, nos meus primeiros semestres, despertou o meu interesse pela linha de pesquisa Políticas educacionais e processos educativos, à qual está vinculado o desenvolvimento deste trabalho.

Às minhas colegas de curso Fernanda Caroline e Maria Karyne Fernandes Balbino, pelo companheirismo durante essa caminhada de curso, bem como pelos momentos de amizade, apoio e conhecimentos compartilhados.

A todos os familiares e amigos, que participaram (indiretamente) da minha caminhada, pelas alegrias desse sonho compartilhado.

A educação é um processo social, é desenvolvimento.  
Não é a preparação para a vida, é a própria vida.

Jonh Dewey

## RESUMO

Esta pesquisa parte dos estudos do projeto, desenvolvido por meio do Programa de Iniciação Científica (PIBIC) da Universidade Estadual da Paraíba (UEPB/*campus* I), partindo do princípio de como a educação pública brasileira vem ganhando novas configurações nessa segunda década do século XXI, principalmente, no tocante ao modelo de gestão e dos responsáveis pela manutenção da parte pedagógica das escolas e das redes públicas de ensino. Consiste em uma análise documental, tendo material empírico textos/documentos relacionados à assessoria prestada à rede Municipal de educação do Município de Campina Grande\PB pela Fundação Lemann. Toma como suporte teórico principal as análises de Stephen Ball (2014) no sentido de analisar se a referida parceria se constitui enquanto rede de governança e como esta pode contribuir com o desenvolvimento do pensamento crítico, condição à politização dos sujeitos da educação. Conclui-se que a “parceria” com a Fundação Lemann coloca a educação municipal numa rede de política articulada em âmbito nacional e com os Estados Unidos, objetivando a formação de gestores e técnicos que devem atuar como multiplicadores do referido modelo de gestão, que deve ser centrado na tecnologia, nos projetos de vida dos estudantes e no pensamento crítico. Embora numa perspectiva do “neoliberalismo *roll-out*” a proposta formativa da Fundação Lemann pode contribuir com a politização na medida em que favoreça o desenvolvimento de habilidades e competências de leitura, escrita, cálculo, conhecimento dos diferentes tempos e espaços da existência humana e seja capaz de contribuir elevando os indicadores educacionais, uma vez que sujeitos com melhores níveis de desenvolvimento tornam-se capazes de exercerem melhor sua cidadania e de fazerem melhores escolhas.

**Palavras-chave:** Educação. Rede de governança. Parceria público-privado.

## ABSTRACT

This research part of the studies of the project, developed through the Programa de Iniciação Científica (PIBIC) of the Universidade Estadual da Paraíba (UEPB/campus I), starting from the principle of how Brazilian public education has been gaining new settings in the second decade of the 21st century, especially with regard to the management model and to the responsible for maintaining the pedagogical part of schools and public networks education. It consists in a documentary analysis, containing empirical material texts / documents related to the advice provided to the Municipal Education network of Campina Grande \ PB by the Lemann Foundation. It takes as theoretical support analysis of Stephen Ball (2014) in order to analyze whether this partnership governance network and how it can contribute to the development of critical thinking, condition to the politicization of the subjects of the education. It is concluded that the "partnership" with the Lemann Foundation puts education in a policy network coordinated at national level and with the United States aiming at training managers and technicians who should act as multipliers of this management model, which should be centered in technology, students' life projects and critical thinking.. Although from a "Roll-out neoliberalism" the formative proposal of the Lemann Foundation can contribute with politicization since it favors the development of abilities and reading, writing, calculation skills, knowledge of different times and spaces of human existence and is able to contribute by raising educational indicators, once individuals with better levels of development become capable of exercise their citizenship better and make better choices.

**Keywords:** Education. Network of governance. Public-private partnership.

## SUMÁRIO

<b>1INTRODUÇÃO .....</b>	<b>10</b>
<b>2GESTÃO EDUCACIONAL, AVANÇO DO TERCEIRO SETOR E SENTIDOS DE PÓLITICA E POLITIZAÇÃO.....</b>	<b>12</b>
2.1 Gestão Educacional em relação à democratização da educação.....	12
2.2Avanço do Terceiro Setor no âmbito da Educação.....	17
2.3Política e Politização dos sujeitos .....	22
<b>3PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS, CAMPO EMPÍRICO.....</b>	<b>25</b>
<b>4PROPOSTA EDUCATIVA DA FUNDAÇÃO LEMANN.....</b>	<b>30</b>
<b>5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>37</b>

## 1 INTRODUÇÃO

Este trabalho, desenvolvido por meio do Programa de Iniciação Científica (PIBIC) da Universidade Estadual da Paraíba (UEPB/*campus* I), analisa como a educação pública brasileira vem ganhando novas configurações nessa segunda década do século XXI, principalmente, no tocante ao modelo de gestão e aos responsáveis pela manutenção e inovação da dimensão pedagógica das escolas e das redes estaduais e municipais de educação. Observando como o conceito de público vem se configurando na gestão educacional, recorremos a Ball (2014) quando afirma que a partir das redes de política, a gestão educacional vem cada vez mais mudando, incluindo uma gama de participantes na atuação deste serviço e estabelecendo relações complexas de interdependência recíproca (Jessop, 2002 apud BALL, 2014, p. 34). Ou seja, emerge outra esfera de poder que passa a participar cada vez mais intensamente na educação pública, a privada, autodenominada social ou sem fins lucrativos como é comum nesta esfera.

Com base nessas premissas, busca-se entender mais detidamente a gestão escolar que, segundo Afonso (2010), pode ser centralizadora, controladora, produtivista, competitiva, ou de outra forma, sendo democrática, autônoma e participativa. Nesse sentido, faz-se necessário entender os novos modos de gestão e como a mesma, a partir dos resultados obtidos, cede espaço para um modelo gerencial que possibilita o ingresso do setor privado nas tomadas de decisões, favorecendo sobremaneira essa esfera importante da sociedade civil, que é o “terceiro setor”.

Esse segmento da Sociedade Civil se caracteriza por organizações de iniciativa privada, sem fins lucrativos que atuam com prestações de serviços para os setores públicos (ROSA 2016). Segundo o autor, esse evento não é recente, mas ganhou força e uma nova configuração a partir da Reforma do Estado, com a relação entre educação e o setor empresarial, que no Brasil se intensificou com o “Movimento Compromisso todos pela Educação” em evidência a partir de 2007, em paralelo com o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE).

A partir dessas considerações, se discute significados de política e politização numa perspectiva de desenvolvimento do pensamento crítico reflexivo, partindo de propostas curriculares de escolas, cuja gestão pedagógica decorre de parceria com instituições privada. Tem-se como procedimento metodológico a análise documental, tendo material empírico

textos/documentos relacionados à proposta curricular da rede Municipal de educação do Município de Campina Grande\PB, tomando como suporte teórico principal as análises de Stephen Ball (2014).

Para uma devida compreensão, o texto encontra-se organizado em três capítulos. No primeiro apresentamos o referencial teórico, conforme o qual entendemos a gestão educacional, como possível estratégia de politização dos sujeitos da educação, bem como de democratização da educação. Para tanto, resgatamos modelos de gestão existentes, considerando sua historicidade; procuramos entender o avanço do Terceiro Setor sobre a esfera pública e descrevemos o que entendemos por política e politização dos sujeitos da educação, enfatizando como o currículo pode influenciar nesse processo.

No segundo apresentamos o procedimento metodológico, identificado que a pesquisa recorre à abordagem qualitativa e a análise documental. Também caracterizamos o campo empírico como sendo a rede municipal de educação de Campina Grande\PB, uma cidade localizada no estado paraibano, tomando como referência a Secretária de Educação (SEDUC/CG). No terceiro, apresentamos e analisamos os resultados, enfatizando a atuação da Fundação Lemann, tendo em vista responder se a sua proposta favorece ou não o desenvolvimento do pensamento crítico, entendido como condição à politização dos sujeitos envolvidos nos processos de ensino e aprendizagem. Para finalizar apresentamos as conclusões obtidas a partir da pesquisa.

## CAPÍTULO I

### 2 GESTÃO EDUCACIONAL, AVANÇO DO TERCEIRO SETOR E SENTIDOS DE PÓLITICA E POLITIZAÇÃO

#### 2.1 Gestão Educacional em relação à democratização da educação

A gestão educacional é entendida como uma unidade que tem por responsabilidade equipar e implementar as políticas nas instituições, e de organizar o funcionamento da escola em relação aos aspectos políticos, administrativos, financeiros e pedagógicos. Segundo Afonso (2010), devido a gestão não atuar de forma neutra, ela articula-se de acordo com o sistema econômico, com as políticas de Estado e com os posicionamentos que os gestores, professores, alunos e demais segmentos assumem nessa organização, ou seja, é uma construção histórica, resultante das transformações políticas, econômicas e sociais, bem como da capacidade dos sujeitos de atuarem em função da sua democratização ou não.

Segundo Vieira (2012), a mudança no contexto social e educacional a partir da década de 1990 teve a influência da globalização a partir de três ações decisivas, que foram: o processo de comunicação e informação, a ação de organismos multilaterais nas políticas públicas e a reestruturação do Estado. A reforma do Estado foi o principal meio para pretender viabilizar a produtividade, a eficiência e a eficácia, como condição para a qualidade. Com a reforma educacional houve mudanças significativas, identificadas, segundo Casassus (1995), com relação à desconcentração e descentralização dos sistemas; introdução de tecnologias de informação na gestão; redistribuição de gastos educacionais e privatização; redistribuição de responsabilidades; racionalização dos recursos humanos e desregulamentação dos sistemas de ensino.

No âmbito educacional, a descentralização torna-se presente, configurando a gestão como um princípio que direciona o poder para os agentes das escolas, com as transferências de responsabilidade para toda comunidade escolar, que antes se concentrava na figura do gestor. Casassus (1995) afirma que os idealizadores dessas propostas, garantem que com a descentralização educacional haveria mais democracia; mais eficiência no trabalho educativo; mais recursos e participação da comunidade; maior qualidade na educação.

Como resultado da Reforma do Estado em 1990, surge um novo modelo de gestão, o gerencial, que enfatiza a eficiência e eficácia da administração e o controle do Estado, com objetivos de desburocratização, descentralização, a competitividade e enfoque no cidadão como responsável pelos seus interesses. Nesse modelo de administração, cabe ao Estado ser fiscalizador, formular a legislação e as políticas públicas, bem como a efetivação destes como responsabilidade do público e do privado, visto que, uma das principais dimensões do gerencialismo é a relação pública e privada.

Com isto, a educação a partir da década de 1990 concedeu espaço para o modelo gerencial, como prática de uma gestão inovadora para a melhoria e garantia da qualidade do ensino, pautado pela autonomia e pela descentralização. Nesse caso, seria de responsabilidade das comunidades escolares garantirem atividades que contribuíssem com a gestão, a organização e o financiamento da educação. Nessa perspectiva, Cabral Neto (2009) defende a responsabilidade dos gestores e o protagonismo de alunos, pais e professores nas tomadas de decisões acerca do projeto pedagógico das escolas em todas as suas dimensões.

A gestão gerencial defende o racionamento dos investimentos da escola pública, sendo preciso que a escola busque recursos adicionais para realizar determinadas atividades. Isto desresponsabiliza a esfera pública de garantir a qualidade do ensino e delega a outros sujeitos, entendendo-os como corresponsáveis. Segundo Lima (2001) a gestão assumiu o discurso de funcionários parceiros, comunidade parceira e converteu o cidadão à condição de cliente.

No Brasil a proposta de gestão democrática foi estabelecida pela Constituição Federal de 1988 como um dos princípios necessários para administrar o ensino. A gestão democrática foi reforçada com a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394/96), nos seguintes artigos:

Art. 3º- O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:  
VIII- gestão democrática do ensino público, na forma desta lei e da legislação dos sistemas de ensino;

Art. 14º- os sistemas de ensino definirão as normas de 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.

Art. 15. 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).

De acordo com a referida lei, fica estabelecida nas escolas públicas a gestão democrática como eixo do cargo da gestão escolar, a partir da participação dos profissionais e da comunidade escolar por meio de conselhos escolares e outros órgãos colegiados, como também, a autonomia da escola em sua parte pedagógica e financeira. Neste contexto de pretensão a uma gestão democrática, com participação e autonomia passa a ser de responsabilidade do gestor escolar proporcionar meios para que estas ocorram. Segundo Dourado (2006) a gestão democrática como instrumento de participação e autonomia, deve ser um processo contínuo que visa à transformação da instituição e da sociedade na qual está inserida.

Sobre isso, afirma Paro (1996, p. 151),

A possibilidade de uma administração democrática no sentido de sua articulação, na forma e conteúdo, com os interesses da sociedade como um todo, tem a ver com os fins e a natureza da coisa administrada. No caso da Administração Escolar, sua especificidade deriva, pois: a) dos objetivos que se buscam alcançar com a escola; b) da natureza do processo que envolve essa busca. Esses dois aspectos não estão de modo nenhum desvinculados um do outro. A apropriação do saber e o desenvolvimento da consciência crítica, como objetivos de uma educação transformadora, determinam (...) a própria natureza peculiar do processo pedagógico escolar; ou seja, esse processo não se constitui em mera diferenciação do processo de produção material que tem lugar na empresa, mas deriva sua especificidade de objetivos (educacionais) peculiares, objetivos estes articulados com os interesses sociais mais amplos e que são, por isso, antagônicos aos objetivos de dominação subjacentes à atividade produtiva capitalista.

Nesse sentido, a referida gestão deve dar suporte à qualificação da formação humana e política do cidadão, não se rendendo às práticas produtivistas do mercado, pois, como analisa Dourado (2006), a gestão verdadeiramente democrática é de suma importância para a escola, portanto, devendo assumir o seu papel social de garantir uma educação de qualidade a todos que a ela têm direito. Nesse sentido, o democrático deve visar a consciência crítica e a emancipação dos sujeitos, com uma educação que agregue princípios ao homem frente à sociedade capitalista, visto que, para a efetivação da participação de todos proposta nesse modelo, é preciso ampliar a consciência dos envolvidos nesse processo. Pensar a gestão escolar com caráter democrático significa ter a permanência de fins pedagógicos para que a escola alcance a sua função social, qual seja: formar cidadãos críticos, capazes de atuar e agir no sentido da construção de uma sociedade mais justa e solidária porque fundamentada no bem-estar da comunidade, da coletividade.

Todavia, a democracia na gestão escolar pode apresentar falhas a depender do gestor e de toda comunidade escolar, uma vez que não há uma autonomia plena, pois as Secretarias de Educação e o poder público não transferem reais oportunidades para fortalecer a autonomia pedagógica das escolas, tornando-as capazes de efetivamente respeitar as decisões da base e consolidar os pressupostos democráticos, profissionais e sociais de horizontalidade. Nesse sentido Barroso (2004, p. 71) nos afirma o seguinte:

A 'autonomia da escola' é um conceito construído social e politicamente, pela interação dos diferentes atores organizacionais, numa determinada escola (...). Contudo, não basta 'regulamentar' a autonomia. É preciso criar condições para que ela seja 'construída', em cada escola, de acordo com as suas especificidades locais e no respeito pelos princípios e objetivos que formam o sistema público nacional de ensino.

Portanto, na teoria a gestão democrática se apresenta como sendo a melhor alternativa para a melhoria da educação, da formação crítica e política dos sujeitos. Porém, é preciso que todos os envolvidos, desde o macro ao micro poder, tenham a responsabilidade de cumprir as tarefas distintas de cada um. Para isto, a democracia escolar deve ter como base e fundamento as instâncias colegiadas, tais como grêmios estudantis e conselhos escolares. Entretanto, não são todas as escolas que possuem os grêmios estudantis ou que estimulam para que os alunos os construam.

Em relação aos conselhos escolares, estes devem obrigatoriamente existir desde a aprovação da Lei nº 9424/1997, que criou o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério (FUNDEF) e definiu o conselho como mecanismo de debate, tomada de decisões e fiscalização. Portanto, segundo Paro (1995, apud VEIGA, 1998, p.115), o conselho escolar é uma instância de debate e tomada de decisões, com caráter deliberativo. As decisões são em relação aos sujeitos da escola e momentos em que ocorrem interesses contraditórios, devendo favorecer o controle e a regulação comunitário dos investimentos de determinadas verbas que são distribuídas diretamente às escolas, mas também em torno de questões pedagógicas. Porém, às vezes não proporcionam bons resultados, pois pouco a de incentivo e participação dos membros dos conselhos, como também pouco se esclarece das decisões tomadas e da importância deste.

O conselho escolar que é uma instância colegiada essencial para manter a democracia escolar, não apenas pelos poucos resultados ou por não haver participação dos membros, mas por não haver a interdependência das seguintes dimensões da gestão escolar: pedagógica, política, administrativa e financeira. Quando uma dessas falham se perde a autonomia e a

democracia falha. No caso do financeiro e das relações de interesses e poder, faz-se necessário atuar como mecanismo de controle de fraudes, por exemplo. Como o relatado por Dema Macedo (2017) tem havido muitos desvios de verbas por parte dos próprios conselhos escolares de escolas municipais, como no caso da cidade de Cuité/PB que vem sendo denunciado. Sobre este caso, o secretário de educação relatou que foram encontrados documentos incompletos das prestações de contas, desvio de dinheiro do Programa Dinheiro Direto da Escola (PDDE). As irregularidades prejudicam as escolas, reduzindo suas verbas ou tendo os recursos bloqueados, quando têm as fraudes identificadas.

Esses, dentre outros problemas, alimentam as discussões em torno da capacidade do setor público, sozinho, garantir a qualidade da educação. Além disso, a partir das medidas neoliberais, começa a ganhar força o discurso de que é preciso a atuação de um terceiro setor da sociedade civil na educação, afim de garantir uma melhor eficiência e eficácia dos seus serviços. Isto feito emergir novas formas de gestão, reforçando as parcerias entre setores/empresas públicas e privadas, a partir do que Ball (2014) chama de redes de política ou governança em rede.

Nessa linha vai se perdendo a concepção de educação para democracia e a gestão educacional passa a adequar-se ao paradigma neoliberal, que tem como principal objetivo, segundo Ball (2014), a *performitividade* que faz com que as instituições pensem como estão sendo as relações de organização, preocupe-se com o desempenho, como também com o trabalho que essa gestão faz nas subjetividades dos praticantes. Então, *a performatividade* é um mecanismo neoliberal que seduz os indivíduos a concordarem que a eficiência é uma medida que se deve está em busca, para garantir a qualidade e a produtividade, sendo isto responsabilidade de cada um, ou seja, transforma os indivíduos em clientes.

A *performatividade* de acordo com Ball (2014), cria um novo modelo de gestão, em que a liderança, é um meio de reformulação e estreitamento das responsabilidades, devendo apenas envolver questões que proporcione os resultados de desempenho. Sobre isto, Elmore (apud BALL 2014, p.71) nos diz que o novo modelo de liderança consiste em duas tarefas principais: primeiro descrever as regras básicas que devem ser seguidas; e segundo descrever como partilhariam as responsabilidades. Nesse paradigma, os professores são orientados a não trabalharem com questões que possam ser distrativas, mas foquem em intervenções para garantir a qualidade das questões educacionais, que são medidas em favor da lógica de funcionamento do mercado.

Portanto, o termo *performatividade*, possibilita que o Estado estabeleça o trabalho de metatrocá, caracterizado pelo desenho flexível e redesenho dos mercados ao modificar seu

funcionamento e sua articulação (Jessop 2002 apud, BALL, 2014, p.68). Em relação, às modificações no funcionamento e nas articulações do Estado com a educação, Ball (2014, p. 68) enfatiza o seguinte:

A transformação do ensino e da aprendizagem em produtos calculáveis gera informações de mercado para seletores, habilita o estado a ‘escolher’ os de baixo desempenho e torna possível traduzir o trabalho educacional, de todos os tipos, em contratos articulados de entrega de desempenho, que podem então ser abertos a ‘licitação’ e, assim, à concorrência de prestadores de serviços privados, por meio de ‘terceirização’ – um movimento para a metaheterarquia.

Essa lógica, possibilita que o setor privado adentre à educação e molde o modelo de gestão, e em troca traga os bons desempenhos e bons resultados, a partir dos contratos de serviços privados. Ou seja, a metaheterarquia, em que, o Estado contrata e monitora, mas não é responsável pelo serviço prestado à educação.

## 1.2 Avanço do Terceiro Setor no âmbito da Educação

De acordo com Ball(2014), com o neoliberalismo a educação no Brasil vem tendo novas finanças dos negócios globais em educação, ou seja, a defesa da disseminação da solução a partir do privado para os problemas da educação pública, e isto, pode ser o fim da educação pública em sua forma de bem-estar. Segundo o referido autor, podemos dizer que está acontecendo na esfera pública uma desnacionalização, conforme a qual o Estado perde parcialmente a capacidade de controlar seus sistemas de ensino. Com o discurso de mercantilização, acumulação de capital e lucro, que penetra em todos os aspectos da vida do indivíduo, o Terceiro Setor está garantindo o seu espaço na educação.

Nesse sentido, faz-se relevante entender o que é e como o Terceiro Setor vem ganhando espaço nas esferas públicas. De acordo com Rosa (2016), o Terceiro Setor é um segmento da Sociedade Civil, que se caracteriza por organizações de iniciativa privada sem fins lucrativos que atuam com prestações de serviço para os setores públicos. Ou seja, oferecerem subsídios, que o setor público carece, sem que haja repasses financeiros para o mesmo por parte do Estado (ROSA, 2016).

Segundo Oliveira e Gódoi-de-Sousa (2015), o terceiro setor através do voluntariado e da filantropia oferece promessas para a sociedade, destacando ser uma renovação do espaço

público, com resgate da solidariedade e da cidadania, humanização do capitalismo e possível superação da pobreza. Esse discurso ganha força a partir da década de 1990, com o discurso da busca pela qualidade dos serviços públicos que não estavam sendo alcançada pelo estado.

Analisando a atuação do terceiro setor no Brasil constata-se que este participa da sociedade civil desde o século XVI, participando das políticas públicas e da economia. Inicialmente, as organizações eram vinculadas às questões religiosas, sendo ligadas à Igreja Católica. A primeira referência histórica de uma entidade do Terceiro Setor no Brasil foi a Fundação da Santa Casa de Misericórdia dos Santos no ano de 1543. As entidades filantrópicas ativas na área da educação nesse período de Brasil Colônia e do império eram os colégios católicos, orfanatos e educandários.

Todavia, a relação público-privado no Brasil não foi harmônica e não trouxe melhorias e avanços à educação, pois pouco se tinha de investimentos por parte do público e o interesse do privado não estava na ampliação e melhoria da mesma. Como citado anteriormente, desde o século XVI esta relação é existente, e os problemas do mesmo também. Segundo Saviani (2008), relações entre público e privado no Brasil se deram de maneira conflituosa desde a chegada dos portugueses ao país em 1549. Nessa época, o ensino era ministrado pelos jesuítas, ao comando do Regimento de D. João III, que enviava uma pequena verba, para a manutenção do ensino a ser ministrado pelos jesuítas. Nesse sentido, o público (monarquia portuguesa) e o privado (Igreja) tinham uma política para educação sem interesse de buscas por melhoria, avanços que fossem destinados a todos, sendo assim, o objetivo era a catequização dos nativos locais (índios). Portanto, o terceiro setor não supera a ineficiência dos serviços públicos, em que, a relação com o público é apenas para interesses próprios.

Segundo o referido autor, na época pombalina, com a expulsão dos jesuítas pelo iluminista Marques de Pombal, percebeu-se que nada havia de infraestrutura para a educação pública no Brasil. Em função disto, para que acontecessem as “aulas régias” no final do século XVIII, os professores que tinham a responsabilidade de providenciar locais para essas aulas, porque o Estado se responsabilizava apenas pelo pagamento das aulas aos professores e pelas diretrizes curriculares das aulas a serem ministradas. Foi uma época de muita escassez e ineficiência na educação, mas que não afetava a elite do país, que enviava os filhos para estudar fora do país ou desfrutava dos educandários católicos. Com as mudanças políticas e estruturais ocorridas no país que deixou de ser Império para ser República em 1889 e com o crescimento da industrialização e da urbanização, as organizações sem fins lucrativos começaram a ganhar outras configurações, visto que outras religiões começam a ganhar força no Brasil, tendo o terceiro setor se adequar à sociedade.

Primeiramente, ocorreu a edição da Lei nº 9, de 28 de agosto de 1935 que possibilita às instituições sem fins lucrativos serem declaradas com título de Utilidade Pública Federal, passando a ter o direito de deduções fiscais (BRASIL, 1935). As entidades do terceiro setor sempre se fizeram presentes no Brasil, mesmo que em maior ou menor intensidade. Mas é com as formulações de legislação para o terceiro setor, que foram sendo reformuladas a partir de 1988, passando a ter mais legitimidade. Em 18 de fevereiro de 1998 ocorreu a publicação da Lei nº 9.608, de 18 de fevereiro de 1998, dispondo sobre o serviço voluntário, bem como estabelecendo os direitos e deveres das entidades que utilizam esse serviço e daqueles que os prestam. (BRASIL, 1998).

O marco legal desse segmento é a promulgação da chamada Lei do Terceiro Setor, Lei nº 9.790, de 23 de março de 1999. Esta criou as Organizações da Sociedade Civil de Interesse Público (OSCIPs), que é um termo de parceria entre organizações civis e o Poder Público, para acesso de novos recursos, assumindo obrigações de transparências administrativas. Assim, o terceiro setor ganhou relevâncias nos diversos segmentos das sociedades. Segundo Thiesena (2009) a sociedade civil organizada em instituições configura o terceiro setor, que em busca por melhoria das questões sociais, com a insatisfação ao Regime Militar, motiva o surgimento dos movimentos sociais contrários ao estado autoritário e com o objetivo comum, a conquista da democracia. Com a promulgação da Constituição em 1988, o objetivo foi alcançado, e se começa a redemocratização do país. Com isto, movimentos sociais deixaram de mobilizarem-se por uma causa única, surgindo diferentes movimentos sociais, lutando por seus direitos e interesses. Nesse caso, se iniciou uma individualização dos anseios de cada grupo social. Ou seja, multiplicaram-se as entidades em torno de questões pontuais.

Com a redemocratização do país, mais especificamente durante o governo Fernando Henrique Cardoso, houve a continuidade do neoliberalismo, em que, medidas começavam a serem tomadas para superar a crise do Estado, e assim tomar medidas para a modernização do Estado, seguindo “orientações” do “Consenso de Whashington” (1988). Portanto, o Terceiro Setor não se configura na Sociedade Civil como novo, mas adquiriu novas configurações a partir da relação entre Estado e mercado.

Robrtson e Verger (2012) explica que como projeto do neoliberalismo, as ideias do Consenso de Whashington defendiam a fragmentação das políticas estatais protecionistas, de modo a facilitar a livre movimentação do comércio, das finanças e do trabalho através das fronteiras nacionais (conhecida como desregulação); a implementação de políticas de concorrência entre os setores público e privado destinadas à criação de eficiência; a privatização de uma série de antigas atividades estatais e seu redimensionamento. O objetivo

do neoliberalismo era que o Estado atendesse em primeiro plano às necessidades do mercado, sendo as parcerias do público com o privado uma forma para que o mercado alcançasse esses objetivos e metas para recuperação da economia, retomada do crescimento econômico, equilíbrio financeiro e monetário para, a partir disto retomar as medidas de proteção e assistência sociais.

A reforma do Estado no Brasil foi um marco para o terceiro setor, sendo favorável para que ganhasse mais espaço na Sociedade Civil. Esse processo teve início durante o governo de Fernando Henrique Cardoso, com a adoção de medidas neoliberais, com a minimização da intervenção do Estado nas políticas sociais, passando a ser um Estado fiscal, e a flexibilizar o seu papel. Com o discurso de que o Estado sozinho não é capaz de atender e solucionar os problemas sociais, a reforma gerencial propões a transferência de responsabilidades à sociedade civil, sendo fortalecidas as relações público-privado. De acordo Thiesena (2009, p.113) ao citar Motaño (2003) diz o seguinte,

[...] o novo trato a ‘questão social’ deve ser, na moldura neoliberal, dual. Por um lado tende atender com serviços de qualidade à população com capacidade de adquirir os serviços do mercado, segundo suas possibilidades econômicas, numa atividade claramente lucrativa. Por outro lado, deve intervir, por meio do Estado ou de entidades filantrópicas, nas demandas pontuais da população carente, com precários serviços momentâneos. Altera-se a dimensão de seguridade social como direito do cidadão, a universalidade da prestação de serviço, de qualidade hegemonea para toda a população, o caráter não-contrualista das políticas sociais e assistenciais.

Nesse caso, é uma parceria colaborativa, em que, o Estado oferece os recursos financeiros para o setor público, e o terceiro setor atua no modelo de política que deve ser executado, auxiliando a busca pela qualidade e eficiência, para que sejam alcançadas as exigências do mercado, visto que, o Estado era insuficiente. Enfatizava que o terceiro setor seria resultado de uma ação política que desburocratiza a ação do governo para prestar os serviços sociais de maneira universal e direta, não apenas como recompensa, mas sim uma descentralização de poderes e tomada de decisões da administração pública. Segundo Thiesane (2009), um não deve substituir o outro.

No período da década de 1990, outro fator fundamental foi segundo Falconer (1999), a relação do setor empresarial, o Estado e os espaços multilaterais que contribuíram e vem contribuindo para a formação do terceiro setor, que dispunha de promessas, tais como, a eficiência, participação cidadã e qualidade, vista como uma alternativa da relação do Estado e privatização, pois se firma por parceria e se mescla com os setores empresariais. A Reforma

do Estado no Brasil, com a intensificação da globalização e do neoliberalismo, como também com o avanço das tecnologias de informação e comunicação, resultou em reforma da educação, sendo caracterizada por uma vasta legislação, que podemos caracterizar, segundo Ball (2014), como fase *roll-out* do neoliberalismo no Brasil.

O neoliberalismo *roll-out*, para Ball (2014), caracteriza-se pela consolidação de novas formas de Estado, modos de governança e relações reguladoras. Portanto, conseqüentemente, há mudança nos modos de governança do Estado, passando a ser caracterizado por Ball (2014) como redes de políticas, ou seja, partindo do discurso de que é necessária uma gestão pública mais colaborativa, como também um maior incentivo para que os setores público, privados e voluntários se articulem em busca de uma ação pública benéfica a todos. Com isto, o Estado passa a ter uma nova experimentação de poder, perdendo em partes e ganhando em outras, a partir da troca de serviços público\privado. Nesse sentido, caracteriza-se como governança, uma gestão compartilhada, que envolve o setor público e o setor privado para a solução de problemas sociais existentes. Como enfatiza Ball (2014, p. 29)

Redes políticas são um tipo de rede social novo, envolvendo tipos específicos de relações sociais, de fluxos e movimentos. Eles constituem comunidades de políticas baseadas em concepções compartilhadas de problemas sociais e suas soluções.

Nesse sentido, o neoliberalismo *roll-out*, se consolida por meio de novas instituições, políticas e da governança. A legislação que delinea essa fase é bastante vasta, mas dela destacamos, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394/1996; a Lei nº 9.424/1997, que criou e regulamentou o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério (FUNDEF), substituído pela Lei nº 11.494/2007, que criou e regulamentou o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB); Lei nº 10.172/2001, que aprovou o Plano Nacional de Educação (PNE), substituída em 2014 pela Lei nº 13.005/2014, que aprovou o PNE em vigor atualmente; Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN); diretrizes educacionais para os diferentes níveis, etapas e modalidades educacionais, várias delas organizadas em um documento intitulado Diretrizes Nacionais para a Educação Básica (BRASIL, 2013); e a mais recente que é a Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

A referida legislação apresenta-se com um caráter inovador para a educação, afim de garantir sua qualidade para todos, “o pleno desenvolvimento do educando, o seu preparo para

a cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1996). A reforma no âmbito educacional, pretende, em tese, torna-la mais flexível, competitiva e descentralizada a qual, buscando assegurar ao cidadão uma educação eficaz e de qualidade. Para isso, o Estado passa a firmar parcerias com empresas privada para assegurar a manutenção da educação. Como analisa Williams (apud BALL, 2002, p. 103),

Podemos ver isso nas formas que os serviços públicos estão cada vez sendo entregues por meio da mistura de “alianças estratégicas, de acordos de trabalho conjunto, de redes, de parcerias e muitas outras formas de colaboração através das fronteiras setoriais e organizacionais.

Nesse sentido, as prestações de serviço no âmbito educacional estão cada vez mudando com uma gama de participantes, a partir de “relações complexas de interdependência recíproca” como nos afirma Ball (2014, p.34), em que promove transformações nas relações entre Estado, mercado e sociedade civil, com novos discursos, conhecimentos e ações, tendo cada vez mais legitimidade a relação público\ privado. Com isto, as redes políticas têm o propósito de auto-organização, com uma nova forma de governança e novas autoridades, havendo assim uma transferência de políticas, em que, o Estado sede o poder, enquanto a empresa oferece recursos para os setores escassos e problemas complexos, tais como os da educação. Ou seja, com o discurso de busca pela eficiência e eficácia, o setor público passa cada vez mais a ser administrado pelo setor privado, como justificativa que este proporcionará um melhor serviço.

Com o “Movimento Compromisso Todos pela Educação”, criado em 2007, no Governo de Luiz Inácio Lula da Silva, a atuação do terceiro setor fica mais evidente no setor educacional com o pacto “Todos pela educação”, no qual se passou a discutir questões educacionais, a fim de proporcionar melhorias na gestão, organização do trabalho pedagógico, formação de professores, investimentos e avaliações das escolas públicas. Essa questão de melhoria da educação pública vem sendo discutidas e interessadas pelas empresas privadas nacionais, como o a Fundação Itaú Social e o Instituto Natura, entre outras.

### 1.3 Política e Politização dos sujeitos

A escola enquanto instituição é um espaço social, político e pedagógico, como também um campo de trabalho, que envolve gestores, professores, alunos e demais profissionais. Enquanto parte do contexto social macro, produz um modelo que influencia os sujeitos integrantes desse espaço. Portanto, entender a complexidade do trabalho na instância escolar, nos faz compreender que tipo de sujeitos este pretende formar, diante da politização ou da despolitização.

Por ser parte do contexto social macro, pode apresentar uma concepção de educação como objeto de reflexão, de debates críticos, em busca da transformação e formação dos sujeitos politizados ou ser apenas reprodutora do sistema capitalista, como um modelo burocrático e alienante, com o objetivo de formar homens para o trabalho e não sujeitos de direitos, cidadãos integrais. Nesse sentido, segundo Shimamoto (2017), o modelo que predomina na educação é a do capitalismo, para a adaptação do homem ao mercado e ao capital. Portanto, as divisões do trabalho, do tempo, do modelo de gestão, competitividade, adentram à escola, com o discurso de busca pela qualidade. Nesse sentido, Shimamoto (apud FRIGOTO, 2017, p. 258), diz o seguinte:

A escola enquanto instituição que se insere no interior de uma formação social, onde as relações sociais de produção capitalista são dominantes, tende a ser utilizada como uma instância mediadora, nos diferentes níveis, dos interesses do capital. Essa mediação, entretanto, à medida que se efetiva no interior de relações sociais, onde estão em jogo interesses antagônicos, não se dá de forma linear. Por isso é que a gestão da escola adequada aos interesses do capital lhe é historicamente problemática. A escola que interessa a grande maioria dos que a ela tem acesso – ou que gostariam de ter – não é a escola requerida pelos interesses do capital. Numa sociedade organicamente montada sobre a discriminação e o privilégio de poucos, não há interesse por uma escolarização que nivela – em quantidade e qualidade – o acesso efetivo do saber.

A busca pela qualidade da educação que abordam não se adéqua a todos que fazem parte da escola. A escola se organiza para suprir uma concepção dominante da sociedade em que não se preocupa em conteúdo que priorize os menos privilegiados, as questões sociais, afim de causar reflexões de melhoria de vida, ou seja, cria sujeitos acomodados à sua situação, os afastando da realidade. Segundo Shimamoto (2017), a organização escolar, em sua grande maioria, estabelece um modelo despolitizado, individualizado, fragmentado, burocratizado e hierarquizado para fortalecer padrões da empresa em que, as situações precárias das escolas, as péssimas condições físicas e matérias, os baixos salários, a excessiva duração da jornada de trabalho, a fragilidade dos espaços de formação, os distanciamento

planejamento/execução, a burocratização e o gerencialismo, são aspectos que também torna a escola um campo frágil de politização e superação do modelo instalado, com dificuldades na auto-organização e autonomia.

A partir desta abordagem, o professor também é um reproduzidor desse modelo, pois se limita ao campo individual quando alienado em sua formação. Com isso, o aluno aprende que deve ser um agente passivo na sociedade, na qual, a sua posição está determinada. Isto vai se concretizando, de acordo com Fernandes Enguita (1993) a partir de conhecimentos apresentados pelos professores de forma acabada, estática e dificilmente modificável. Nesse sentido, Tragtenberg (apud SHIMAMOTTO, 2017, p. 260), nos afirma o seguinte:

No seu processo de trabalho, o professor é submetido a uma situação idêntica a do proletariado, na medida em que a classe dominante procura associar a educação ao trabalho, acentuando a responsabilidade nacional do professor e de seu papel como guardião do sistema. [...] O professor é submetido a uma hierarquia administrativa e pedagógica que o controla. Ele mesmo, quando demonstra qualidades excepcionais, é absorvido pela democracia educacional para realizar a política do Estado, da classe dominante, em matéria da educação.

Portanto, o professor tem o seu trabalho sob um controle, ou seja, deve ensinar de acordo com o que a escola enquanto reprodutora do capitalismo estabelece como padrão e considerado um trabalhador, que deve estar em situação de subordinação como o proletariado. Percebe-se que não é a partir de um sistema democrático, o mesmo tem a perda de sua autonomia, pois não importa a teoria que este tem para o ensino, mas a prática que é imposta. Com isso, o professor passa de autor para reproduzidor da produção capitalista, vende sua força de trabalho, aceitando a execução de ações que o próprio não pensou ou planejou para executá-la, perde a capacidade de auto se conduzir.

## CAPÍTULO II

### 3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS, CAMPO EMPÍRICO

A pesquisa recorre à investigação qualitativa, nos moldes da análise documental. O método qualitativo segundo Neves (1996) oferece grandes contribuições ao trabalho de pesquisa, pois permite uma mistura de procedimentos de cunho racional e intuitivo capazes de contribuir para uma melhor compreensão dos fenômenos investigados.

No contexto da pesquisa qualitativa, a análise documental constitui um método importante, pois permite o complemento de informações obtidas por outra técnica, ou seja, pode ser utilizada como complemento de outros métodos, como para desvelar aspectos novos de um tema ou problema, nesse caso sendo o método principal da investigação (LUDKE E ANDRE, 1986).

Nessa perspectiva de análise documental, Corsetti (2006) afirma que este exige um trabalho com cuidado, atenção, intuição e criatividade, como também, enfatiza que não se pode fetichizar os documentos, acreditando que trazem toda a verdade, mas utilizá-los para problematizar as fontes, confrontar com outras informações, associando-os e relacionando-os. No qual, é importante o cruzamento e o confronto das fontes com o problema da pesquisa.

Para abordar com a análise de documentos, de acordo Calado (2005), existem três conceitos que melhora o entendimento do mesmo, que são: *dado* a informação sobre a realidade; documento que é a impressão deixada por um objeto físico ou por um ser humano; e a análise que é o estudo da relação das unidades de significado de um texto em relação ao todo. Como também nos diz, que passa por dois momentos: o de recolhimento de documentos, e segundo a análise do conteúdo. Segundo Calado (apud FLORES, 1994, p. 3), no contexto da investigação educacional, os documentos são fontes brutas para o investigador, que possibilita transformações quando relacionados ao problema de investigação, os atribuindo significados.

Nesse caso, não se faz necessário um campo empírico específico, todavia nossa pesquisa toma como referência empírica a rede municipal de educação de Campina Grande/PB e a assessoria da Fundação Lemann acerca dos projetos pedagógicos das escolas.

A referida cidade está localizada no Estado da Paraíba e o município se estende por 594,2 km<sup>2</sup>, contando com 385.213 habitantes no último censo que foi em 2016, de acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) (BRASIL, 2016). No referido

senso foi constada uma densidade demográfica de 648,3 habitantes por km<sup>2</sup> no território do município e uma *rendaper capita* de 20. 534,71, sendo que osalário médio mensal foi de 2.1 salários mínimos. A proporção de pessoas ocupadas em relação à população total foi de 26.6% e 75% das receitas foram oriundas de fontes externas.

Em relação à educação básica, os dados de 2010 do IBGE apresentou uma taxa de 97,6% de escolarização de 6 a 14 anos de idade. Na rede municipal de ensino, os alunos dos anos iniciais tiveram em 2017 no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) nota de 5,2, enquanto que anos finais a média foi 3,8.

**Tabela 1-** IDEB em Campina Grande (2007-2017)

Anos	IDEB			
	REDE MUNICIPAL		REDE PÚBLICA	
<b>2007</b>	3,3	2,6	3,4	2,6
<b>2009</b>	3,8	2,9	3,8	2,7
<b>2011</b>	4,2	2,9	4,2	2,9
<b>2013</b>	4,2	3,4	4,3	3,0
<b>2015</b>	4,7	3,7	4,7	3,4
<b>2017</b>	5,2	3,8	5,2	3,5

**Fonte:** da autora, a partir de dados do Censo Escolar/INEP (BRASIL,2018).

A partir da Tabela 1 podemos observar que houve uma melhoria no IDEB do ensino fundamental de 2007 a 2017, sendo em 2017 obtidos 5,2 para os anos iniciais e 3,8 para os anos finais em relação à rede municipal, em que, os melhores índices tanto da rede municipal como da pública são dos anos iniciais. De acordo com o site QEdu, um projeto inédito idealizado pela Meritt - na pessoa dos Srs. Ricardo Fritsche e Alexandre Oliveira - e pela Fundação Lemann em 2012, que tem como objetivo disponibilizar os dados da educação para o processo de transformação da educação, acreditando que é possível sim dar vida aos dados educacionais para auxiliar gestores, diretores, professores e todos os interessados a fazerem melhores escolhas na educação. Buscando está presente nas instituições e pessoas comprometidas com a educação básica, criou conexões com seu público, oferecendo mais dados sobre IDEB, censo escolar, evolução da aprendizagem, entre outros. Em relação à aprendizagem, segundo esta página, houve uma evolução do aprendizado da rede municipal de Campina Grande de 2013 a 2017, sendo os seguintes dados:

**Tabela 2** – Evolução dos resultados da Prova Brasil de Campina Grande/PB

2013



2015



2017



**Fonte:** QEdu, a partir de dados do Prova Brasil (BRASIL,2017)

Atualmente, de acordo com o Censo Escolar/INEP (BRASIL, 2018) a rede pública de ensino fundamental regular da cidade de Campina Grande/PB apresenta 151 escolas, sendo a rede municipal com 120, sendo 107 urbanas. A tabela 2 mostra os números de matrículas nas redes públicas e municipais nos anos de 2014 a 2018:

**Tabela 3-** Número de matrículas em Campina Grande no ensino fundamental (2014-2018)

	<b>Matrículas Ensino Fundamental</b>					
	<b>Rede municipal</b>			<b>Rede pública (Estadual e Municipal)</b>		
<b>Anos</b>	Anos Iniciais	Anos Finais	Total	Anos Iniciais	Anos Finais	Total
<b>2014</b>	12.603	3.256	15.859	17.888	18.732	36.620
<b>2015</b>	12.807	3.564	16.371	17.349	18.182	35.521
<b>2016</b>	13.172	3.727	16.899	17.269	17.957	35.226
<b>2017</b>	13.422	3.775	17.197	17.227	17.218	34.445
<b>2018</b>	13.991	18.044	10.044	17.485	16.040	33.525

**Fonte:** A autora, a partir de dados Censo Escolar/INEP (BRASIL, 2018)

A partir das informações contidas na Tabela 3, é perceptível que houve uma diminuição nos números de matrículas na rede pública após 2014, sendo nos anos finais em 2018 o menor número registrado.

Em Campina Grande\PB a Fundação Lemann colabora com a aprendizagem de milhares de alunos, como ocorre em outras regiões do Brasil, abrangendo 850 mil alunos. A empresa atua com parceria em redes públicas, sendo estas nos seguintes locais: Alagoas; Sergipe; Rio Grande do Norte; Juazeiro do Norte; Piauí; São Luís; Porto Velho; Novo Gama; Ribeirão Preto; Franca; Campos do Jordão; Taubaté; Francisco Morato; Ponta Grossa e Castro.

O Plano Municipal de Educação de Campina Grande\PB (PME-CG) é o documento norteador da política educacional dessa instância federativa. O processo de elaboração do Plano deu-se a partir do proposto, em âmbito nacional, com a aprovação do Plano Nacional de Educação(PNE), instituído pela Lei nº 13.005\2014. Com o PNE aprovado e em vigor, os estados e municípios tiveram de organizar seus planos próprios, tomando por base metas e propostas já definidas no Plano Nacional.

O PME de Campina Grande\PB foi aprovado em 9 de junho de 2015, por unanimidade na Câmara Municipal, sendo sancionado em 22 de junho. A Lei nº 6.050/2015, que institui o PME, entrou em vigor no dia 26 de junho do mesmo ano, com a vigência prevista de 10 anos, estabelecendo metas e diretrizes. A elaboração foi realizada por um processo democrático e participativo, sendo acompanhado pelo Conselho Municipal de Educação (CME) e várias entidades de classe, sendo aberto à comunidade a partir de um seminário de culminância. (ALVES, 2015)

No referido Plano constam 20 metas para a educação, propondo estratégias para que este seja cumprido no prazo de vigência. Dentre estas, tem a erradicação do analfabetismo, a municipalização do ensino fundamental, melhoria da qualidade de ensino na Educação Básica, elevação das taxas de alfabetização e escolarização e ampliação da oferta de Educação Integral. (REDACÃO PMCG, 2015)

A proposta curricular que é referência para a Educação Básica municipal, neste ano de 2019, é a Proposta Curricular do Estado da Paraíba, que está relacionada com a aprovação da Base Comum Curricular (BNCC), aprovada em dezembro de 2017. Sua elaboração, primeiramente, foi a partir da Portaria nº 248 de 21/02/2018, que instituiu a Comissão Estadual de implementação da Base Nacional Comum Curricular do Currículo Paraibano. Em

seguida, foram realizados diversos estudos teóricos sobre currículo, houve a elaboração da primeira versão, elaboração de oficinas com professores e a consulta pública. O documento apresenta os princípios que devem orientar os currículos das redes e sistemas públicos e privados, para o enfrentamento dos desafios educacionais, sociais, culturais e profissionais do mundo contemporâneo, afim de ofertar uma educação de qualidade, e garantir os direitos de aprendizagens dos educandos, conforme propostas no PNE. (GOVERNO DA PARAÍBA, 2017). A avaliação deve ser diagnóstica, contínua e formativa, considerando a sala de aula em conjunto com a escola como o todo e o entorno social, pois avaliar o aluno vai além de estabelecer nota, são necessárias discussões do realizado na mediação pedagógica com os fatores intra e extraescolares que intervêm no processo de aprendizagem. (GOVERNO DA PARAÍBA, 2018).

### CAPÍTULO III

#### 4 PROPOSTA EDUCATIVA DA FUNDAÇÃO LEMANN

No processo de delineamento e implementação de uma política municipal de currículo, a Fundação Lemann tem tido uma participação marcante desde 2016, quando a SEDUC/CG e ela firmaram convênio de parceria. Trata-se de empresa privada que vem sendo influente na assessoria à educação pública, dizendo-se buscar corroborar para uma educação de qualidade. Para isto, contribuiu para a construção da BNCC e tem trabalhado no sentido da sua implementação, atuando junto ao “Movimento Todos pela Base”, promovido pelo Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED), a União dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME) e o Colaborae. Esse movimento e essas entidades dizem estar contribuindo ativamente para que essas políticas cheguem às escolas. Todos os estados trabalharam em regime de colaboração com seus municípios, com a colaboração da Fundação Lemann para revisaram e repensaram os currículos e as próximas etapas da implementação. Assim, 26 currículos foram enviados aos Conselhos Estaduais de Educação e 18 foram aprovados, ou seja, a Fundação contribuiu para a elaboração da Proposta Curricular.

Além de apoiar o “Movimento Todos pela Base”, a Fundação Lemann, de acordo com o Blog do Freitas (2018), financiou a ida 8 servidores do INEP para os Estados Unidos, objetivando aprender experiências que pudessem servir à avaliação da BNCC do Brasil. Esses servidores participaram do Encontro Internacional sobre Avaliações Educacionais de Larga Escala alinhadas à base comum curricular que se realizou nos dias 5, 6 e 7 de agosto na sede do *Teachers College – Universidade de Columbia* – na cidade de Nova York. O evento teve por objetivo acessar as principais experiências internacionais para o estudo da BNCC, tais como, o alinhamento da avaliação dos estudantes aos currículos nacionais de acordo com experiências americanas, criar um sistema coerente de avaliação, competências mais complexas, inovações da elaboração de itens para avaliação.

A Fundação Lemann se autodenomina como uma organização que atua em parceria com os governos e outras entidades da sociedade civil, sem fim lucrativo, de maneira plural e inclusiva (FUNDAÇÃO LEMANN, 2018). Os eixos qualidade, excelência, equidade, norteiam as iniciativas desta fundação, visando transformações profundas e duradouras. Pretende uma

atuação relacionada à gestão das escolas e à formação docente, orientando e direcionando as práticas pedagógicas, visando a melhoria da educação e, consecutivamente, a economia do país, sendo que a gestão deve ser pautada em moldes e estilos empresariais.

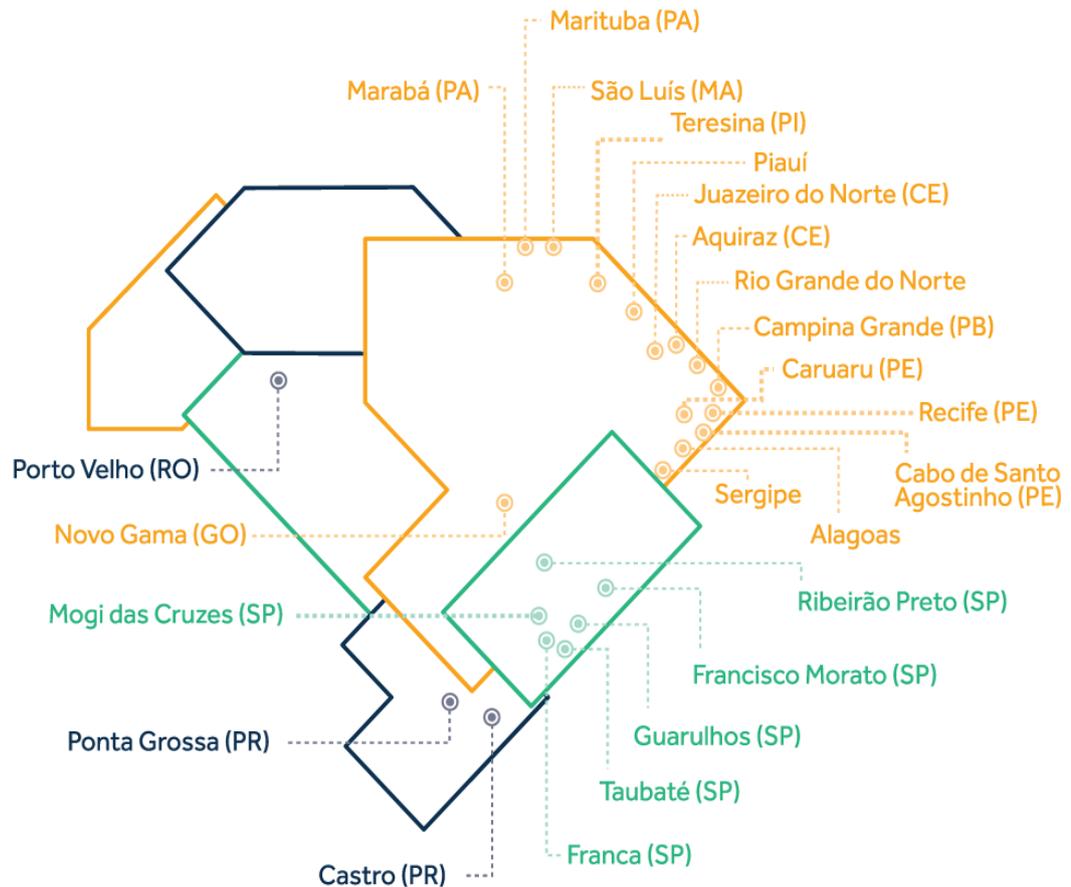
Criada em 2002, pelo empresário brasileiro Jorge Paulo Lemann, que é considerado um dos homens mais ricos do Brasil, com uma fortuna avaliada pela revista Forbes em US\$ 25 bilhões, um valor superior a R\$ 81 bilhões. Lemann é também o 26º com a maior fortuna do planeta, em um *ranking* liderado pelo norte-americano Bill Gates, fundador da Microsoft. Atua em parceria com o governo, sem vínculo partidário e financeiro, contando com parcerias de empresas privadas, tais como, a Instituto Natura, *Google*, Itaú Social, Instituto Unibanco, entre outras.

A Fundação Lemann trabalha com programas que prometem fortalecer a educação pública por meio do Programa Formar, que é uma parceria entre a Fundação Lemann e redes públicas de educação de todo o Brasil. Em 2017 foi reformado e ampliado, pois anteriormente era chamado de Gestão para a Aprendizagem. As redes de educação a partir do Formar, são apoiadas no período de dois a três anos, recebendo suporte para o desenvolvimento de políticas públicas e com formações pedagógicas em gestão e formações em didáticas específicas. É gratuito e colabora para que toda rede trabalhe em sintonia, das secretarias às escolas, até chegar na sala de aula. (PARAÍBA OLIVEIRA, 2017).

O Programa Formar trabalha com as seguintes frentes: Políticas Educacionais, contando com profissionais com grandes experiências em gestão de rede pública que trabalham lado a lado com as secretarias de educação, para que juntos promovam as seguintes ações: 1) apoiem a revisão de políticas e processos pedagógicos; 2) Formação continuada em serviço, em que profissionais com experiência em gestão escolar e formação docente devem trabalhar para o desenvolvimento de professores e gestores escolares, pois as formações favorecem para melhores aulas e mais qualidade de aprendizagem; 3) Conectividade e inovação, com formações para o uso de tecnologias adequada a cada instituição; 4) Desenvolvimento do pensamento crítico. (FUNDAÇÃO LEMANN, 2018)

As parcerias já acontecem em 24 redes públicas de norte a sul do Brasil. Apoia mais de 2.000 profissionais da educação entre equipes das secretarias, gestores escolares e professores, contribuindo para a aprendizagem de mais de 850 mil alunos, sendo as redes públicas dos seguintes municípios:

**Figura 1** – Redes municipais de educação assessorada pela Fundação Lemann.



**Fonte:** Fundação Lemann (2018).

A Fundação Lemann não conta apenas com parcerias nacionais. A Fundação está conectada com o Programa “Ponte de talentos” tem parcerias com a *EducationUSA* e a *Voxy*, que é a fonte oficial de informações sobre estudos nos Estados Unidos, possuindo uma rede global de mais de 400 centros de orientação, afiliados à “Seção de Educação e Cultura”. No Brasil, o *EducationUSA* tem 37 escritórios em instituições parceiras, que oferecem serviços e atividades a estudantes de escolas e universidades brasileiras, através de palestras, *workshops*, orientações sobre as oportunidades de estudos nos Estados Unidos. (EDUCATIONUSA, 2019).

Com isto, a Ponte de Talentos tem por objetivo selecionar, preferencialmente, estudantes de baixa renda, negros e indígenas, apoiando sua qualificação no processo seletivo para pós-graduação em universidades renomadas dos Estados Unidos. Para que, assim, promova equidade racial e econômica entre brasileiros que fazem curso de pós-graduação, ampliando a igualdade e as oportunidades.

Portanto, essas parcerias reafirmam um novo papel do Estado, como analisa Ball (2014), pois passa de ação de governo para governança em rede, de burocracia para redes de política, e de Estado prestador de serviço para contratante. Essas características são marcas do que Ball denomina como neoliberalismo *roll-out* que se afirma na forma de Estado, modos de governança, *accountability*, relações reguladoras, performatividade. Como conclui Salvino (2018), percebe-se que há uma tendência das políticas serem definidas, lançando-se para fora dos limites do Estado-nação, de maneira que o governo perde parte da sua capacidades de decisão, coordenação e regulação das políticas, delegando-a a terceiros.

Nesse sentido, é evidente que está havendo uma expansão muito rápida dos serviços do setor privado no âmbito da esfera do setor educacional, por meio de definição de políticas, oferta de educação, fiscalização e gestão escolar, para assim, reconstruir a educação de acordo com os princípios do livre mercado. Ou seja, o setor privado está enraizado nos setores públicos educacionais. Essas parcerias não são apenas do alcance da qualidade e da eficiência, mas envolve questões de poder, autoridade, legitimidade, responsabilidade e igualdade.

Nesse sentido, a parceria público\privado se caracteriza pelo que Macedo (2017) denomina de medidas neoliberais por *accountability*, que visam as possibilidades, prestação de contas e responsabilização, pois a educação é pautada no modelo empresarial, no qual é vista como um produto, um negócio altamente rentável, um mercado amplo e promissor. Assim, afasta-se de uma perspectiva que percebe a educação como estratégica na busca por justiça social, que objetiva equidade social, ampliação de oportunidades, de modo a abranger as demandas culturais marcadas pelas diferenças de raça, classe, deficiência, sexualidade, etnia, religião, dentre outras.

Com relação especificamente à atuação da Fundação Lemann na rede municipal de educação de Campina Grande/PB, uma das coordenadoras da Secretaria Municipal de Educação (SEDUC/CG) respondeu um questionário a nosso pedido. Solicitamos que seis professoras de duas escolas da rede respondessem também ao questionário no dia 14/05/2019, mas até a data de fechamento deste trabalho apenas uma havia respondido e devolvido o referido questionário. Além disso, solicitamos a proposta curricular da SEDUC/CG e das escolas. Na primeira, duas coordenadoras informaram que não podiam disponibilizar o

documento, delegando a uma outra essa responsabilidade. Quanto às escolas foram solicitadas às professoras, que também informaram não ter acesso. Essa é uma questão preocupante, uma vez que estávamos tratando sobre uma proposta curricular de uma instituição pública, que como tal, deveria ser vastamente acessível à comunidade escolar e à sociedade em geral. A dificuldade de acesso a informações foi evidente. Foi mais de um mês com várias visitas SEDUC/CG para obter resposta ao ofício da Coordenação do curso de Pedagogia da UEPB/campus I, solicitando autorização para realização da pesquisa e depois disso, para conseguir que uma das coordenadoras da instituição respondesse ao questionário.

A Coordenadora Pedagógica da SEDUC/SG que respondeu ao questionário, trabalha na instituição há três anos e atua diretamente com a assessoria da Fundação, recebendo formação e repassando-a aos profissionais das escolas. Segundo a Coordenadora (2019),

Em 2016 a Secretaria de Educação concorreu com outras redes a um Edital da Fundação Lemann e foi selecionada. A partir de então, gestores e técnicos de 95% de escolas passaram a participar do Curso de Gestão para a aprendizagem, oferecido de maneira semipresencial pela Fundação. O Programa Formar é oferecido gratuitamente para o nosso Sistema Municipal de Ensino e não consiste em nenhum recurso entre a SEDUC e a Fundação Lemann. Após a conclusão do curso com a equipe gestora, a assessoria continua sendo realizada com as lideranças da SEDUC, que atuam como multiplicadores e acompanham semanalmente as escolas, dando suporte pedagógico.

A Coordenadora trouxe-nos mais duas informações relevantes, a saber: 1) a assessoria da Fundação Lemann para as lideranças da Secretaria acontece com encontros semanais presenciais e a distância, quando se discutem as dificuldades de aprendizagem dos alunos do sistema, estabelecendo metas e estratégias para a sua melhoria; 2) a proposta é promover e alinhar esforços entre secretarias e escolas, diminuindo distâncias, apoiando os educadores em seu desenvolvimento profissional, aperfeiçoando as práticas de gestão e os processos pedagógicos, bem como conscientizando a equipe gestora quanto à importância de traçar metas e estratégias para superação dos desafios constatados no processo de ensino e aprendizagem.

Sobre a avaliação que faz da parceria entre a SEDUC/CG e a Fundação, a Coordenadora Pedagógica (2019), assevera que

Com a parceria já foi possível alcançar avanços importantes para a melhoria da qualidade na educação de Campina Grande. Entre eles destacamos: 1) orientações ao suporte pedagógico que a secretaria oferece para o planejamento individual de cada uma das escolas, garantindo o combate à reprovação, à garantia do direito à educação na idade certa e aos direitos de aprendizagem dos alunos; 2) oferta de cursos para a equipe gestora das escolas, técnicos de acompanhamento pedagógico e

lideranças da secretaria; 3) apoio ao aperfeiçoamento das ofertas formativas próprias do Sistema de Ensino; 4) Constituição de uma equipe dedicada ao acompanhamento pedagógico das duplas gestoras das escolas da SEDUC/CG.

A Coordenadora não forneceu dados estatísticos sobre esses avanços, o que poderá ser objeto de outro estudo. Seus relatos demonstram uma avaliação bastante positiva da parceria. Chamou-nos a atenção nas respostas a recorrência os termos metas e estratégias, em duas respostas, e lideranças, em quatro delas. Seguindo as análises de Lopes e Macedo (2011), podemos inferir que esses termos parecem vinculados à tradicional racionalidade Tyleriana de planejamento, segundo a qual ele é definido como criação e aplicação de critérios para a formulação de um plano eficaz de ensino, constituído de objetivos, conteúdos, orientações didáticas e avaliação. Nesse sentido, reduz o planejamento à antecipação e busca de determinados resultados (*accountability*), exercendo fortemente a função de controle do currículo e, portanto, eliminando a diferença porque focado no “alinhamento” entre secretaria e escolas. No caso em estudo, esse “alinhamento” extrapola os limites do município tomado como empiria para alcançar vários outros municípios de Estados brasileiros, colocando todos eles em “alinhamentos com proposta curricular dos Estados Unidos.

Essa inferência é confirmada com as respostas da Professora 1 (2019), de uma escola da rede municipal de educação (zona urbana), que afirma ter 23 exercendo a função. Ela afirma que a parceria entre a SEDUC/CG e a Fundação “consiste no levantamento de dados de como encontra-se a turma, bem como está se desenvolve no decorrer do ano, e também presta assessoria nos planejamentos e na construção do Projeto Político Pedagógico (PPP)”. A Professora não soube informar quando a assessoria teve início, a avalia como positiva, porém considera que “a rede tem uma visão equivocada, ficando apenas no levantamento de dados sem busca de soluções para a problemática do processo ensino aprendizagem” (PROFESSORA 1, 2019). Considera também que o objetivo da parceria é “o pleno desenvolvimento do aluno e a garantia do direito de aprendizagem”, mas que não tem corroborado com “como uma formação de sujeitos críticos, já que é um levantamento de dados e não há uma atuação ativa em sala de aula”. Ela não soube responder o que seria o Programa Formar, afirmando o seguinte: “Não sei responder ao certo, devido os professores da rede não terem acesso. Apenas a Coordenação e Gestão” (PROFESSORA 1, 2019).

Esses relatos, revelam uma determinada semelhança entre esse Programa de formação e a formação proporcionada pelo Programa de Assistência Brasileiro-Americana ao Ensino Elementar (PABAE), que teve início no Brasil em 1956, objetivando treinar supervisores de ensino primário e professores de escolas normais e de cursos de aperfeiçoamento de

professores; produzir, adaptar e distribuir materiais didáticos a serem usados no treinamento de professores; selecionar professores competentes para, a fim de enviá-los aos Estados Unidos da América para treinamento em educação elementar (MOREIRA, 2012). Segundo o autor, o PABAE foi “responsável pela adoção e pelo desenvolvimento de uma postura pedagógica tecnicista no Brasil”(MOREIRA, 2012, p. 93). Guardadas as distâncias no tempo e nos espaços, provenientes principalmente dos avanços das tecnologias, podemos inferir que a atuação da Fundação Lemann reedita esse tecnicismo, colocando coordenadores, técnicos e gestores como líderes dos processos formativos e os professores como reprodutores do modelo de gestão pedagógica, a quem cabe conduzir os processos de ensino e aprendizagem para os resultados estabelecidos como metas, ou seja, pela performatividade.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nas últimas três décadas no Brasil, a privatização da educação tem se dado pela via da intensificação e ampliação das relações entre setores públicos (redes de ensino estaduais e municipais) e instituições privadas, ditas sem fins lucrativos. Na prática são estratégias de mercado para abocanhar um importante nicho, não necessariamente interessado em comprar escolas públicas, mas vender produtos, conseguir isenções de deduções de impostose até lavar dinheiro de negócios não honestos. Não encontramos evidências desse tipo procedimento com relação à Fundação Lemann. Todavia, essas parcerias são voltadas ao interesse do capital e funcionam a partir da lógica de mercado, buscando adaptar os sujeitos às pautas do liberalismo ou do neoliberalismo e não à sua transformação. Nesse caso, a educação despolitiza os sujeitos e não incentiva ao pensamento crítico.

Pois, nesse sentido está acontecendo na esfera pública, de acordo com Ball (2014) uma desnacionalização, conforme a qual o Estado perde parcialmente a capacidade de controlar seus sistemas de ensino. Com o discurso de mercantilização, acumulação de capital e lucro, que penetra em todos os aspectos da vida do indivíduo, o Terceiro Setor está garantindo o seu espaço na educação.

Numa perspectiva de desenvolvimento do pensamento crítico, condição à politização dos sujeitos da educação, o currículo e as práticas educativas devem ser pensadas para a diversidade, que considera os aspectos pessoal, social, cultural, político dos sujeitos em sua aprendizagem na escola. Nesse caso, considera-se o currículo como campo de disputas e escolhas que envolvem a construção da subjetividade e da identidade, bem como a concepção de sujeitos de direitos, a partir de práticas educativas que promovam saberes capazes de favorecer o desenvolvimento pessoal, a vida em sociedade (cidadania, atuação política), modos de inserção no mundo trabalho.

É necessário que os sujeitos se assumam políticos, autores de seu processo social e cultural, para que assim, a escola seja um espaço de politização, visto que, a educação não é neutra, mas um trabalho político de muita responsabilidade. Nesse sentido, é de grande

importância a autogestão da escola e dos sujeitos envolvidos, e que sejam questionados os processos de reprodução do capitalismo. A educação deve se constituir em processo de consciência humana, como elemento do fazer-se humano, não acidental, mas histórico e social. Para a construção da politização dos sujeitos precisa-se, portanto, de participação efetiva, auto-organização e responsabilização. Sujeitos que participem das decisões de maneira efetiva, tenham autonomia, pensem a escola enquanto função social, em que, os sujeitos envolvidos devem ser críticos e ativo no processo de trabalho, de convivência social, na ação política em busca de mais justiça e equidade social.

Nesse aspecto, podemos inferir que a proposta formativa da Fundação Lemann pode contribuir com a politização na medida em que favoreça o desenvolvimento de habilidades e competências de leitura, escrita, cálculo, conhecimento dos diferentes tempos e espaços da existência humana. Elevando os indicadores educacionais nesse sentido, a Fundação Lemann ou qualquer outra instituição contribuiria para a politização, uma vez que ser politizado não é ser contra ou a favor do capitalismo ou do socialismo ou manter filiação ideológico-partidária, mas é ser capaz de pensar para além do que autoridades/políticos determinam que deveriam pensar. Com certeza a elevação dos indicadores educacionais dariam aos sujeitos melhores condições de compreensão do mundo, dele próprio e dos outros seres humanos, habilitando-os a melhor se posicionarem diante dos acontecimentos, bem como a fazer as melhores escolhas em todos os âmbitos da vida, inclusive na política.

## 6 REFERÊNCIAS

ALVES, Adelson. **Plano Municipal de Educação de Campina Grande é sancionado**. PBhoje, 2015. Disponível em: <https://www.pbhoje.com.br/noticias/2347/plano-municipal-de-educacao-de-campina-grande-e-sancionado.html>. Acesso: 26 maio 2019.

ARAÚJO; CASTRO. Gestão educativa gerencial: superação do modelo burocrático? **Ensaio**. Rio de Janeiro, v. 19, n. 70, p. 81-106, jan./mar. 2011.

BALL, Stephen. **Educação global S. A.**: novas redes políticas e o imaginário neoliberal. Tradução de Janete Bridon. Ponta Grossa, PR: Editora da UEPG, 2014.

BARROSO, João. A autonomia das escolas uma ficção necessária. In: **Revista Portuguesa de Educação**, 2004, 17(2), pp. 49-83.

BRASIL. Ministério de Educação. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: MEC, 1996.

\_\_\_\_\_. Constituição Federal (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. 2. ed. São Paulo: RT, 2007.

\_\_\_\_\_. Decreto 137 de 27 de maio de 1991. Dispõe sobre o Programa de Gestão das Empresas Estatais. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br>>. Acesso em: 14 mar 2019.

\_\_\_\_\_. Decreto 3.100 de 30 de julho de 1999. **Regulamenta o Termo de Parceria**. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br>>. Acesso em: 14 mar 2019.

\_\_\_\_\_. Lei n. 91 de 28 de agosto de 1935. **Dispõe sobre o Título de Utilidade Pública Federal**. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br>>. Acesso em: 14 mar 2019.

\_\_\_\_\_. Lei 9.608 de 18 de fevereiro de 1998. **Dispõe sobre a Ação e o Serviço Voluntário**. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br>>. Acesso em: 14 mar 2019.

\_\_\_\_\_. Lei 9.637 de 15 de maio de 1998. **Dispõe sobre a Qualificação de Organização Social**. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br>>. Acesso em: 14 mar 2019.

\_\_\_\_\_. Lei 9.790 de 23 de março de 1999. **Dispõe sobre a Qualificação de Organização da Sociedade Civil de Interesse Público – Oscip.**

\_\_\_\_\_. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, IBGE. 2016. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/pb/campina-grande.html?>. Acesso: 02 de mai de 2019.

CORSETTI, Berenice. **A análise documental no contexto da metodologia qualitativa: uma abordagem a partir da experiência de pesquisa do Programa de Pós-Graduação em Educação da Unisinos.** UNIrevista - Vol. 1, nº 1: 32-46, janeiro 2006.

CALADO, Silvia dos Santos; FERREIRA, Silvia Cristina dos Reis. Análise de Documentos: método de recolha e análise de dados. **Metodologia da Investigação I.** Lisboa. DEFECUL, 2014.

DOURADO, Luís Fernandes. Administração escolar na escola pública: perspectiva de democracia da gestão. In. SILVA, Nilson Robson Guedes. **O diretor de escola e a gestão democrática.** Inter-AçãGoiânia, v. 14/15, n. 1 e 2, p. 31-54, jan./dez. 1990\1991. Disponível em: <<http://www.pgsskroton.com.br/seer/index.php/educ/article/viewFile/2149/2046>> . Acesso: 20 out 18.

EDUCATIONUSA. Somos. Disponível em: <http://educationusa.org.br/site/institucional/>. Acesso: 31 mai 2019.

FREITAS, Luiz Carlos. BNCC: Lemann leva servidores do INEP a Nova York. Avaliação Educacional- Blog do Freitas, 2018. Disponível em: <https://avaliacaoeducacional.com/2018/08/08/bncc-lemann-leva-servidores-do-inep-a-nova-york/>. Acesso: 01 jun 2019.

FALCONER, Andres Pablo. **A Promessa do Terceiro Setor:** Um Estudo sobre a Construção do Papel das Organizações Sem Fins Lucrativos e do seu Campo de Gestão. Centro de Estudos em Administração do Terceiro Setor, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1999.

FUNDAÇÃO LEMANN. **Somos.** Disponível em: <<https://fundacaolemann.org.br/somos.>> Acesso: 11\05\18.

FUNDAÇÃO LEMANN. **Parceiros.** Disponível em: <<https://fundacaolemann.org.br/parceiros.>> Acesso: 11\05\18.

FUNDAÇÃO LEMANN. **Parceiros Co-Realizadores.** Disponível em: <<https://fundacaolemann.org.br/co-realizadores.>> Acesso: 11\05\18.

FUNDAÇÃO LEMANN. **Transformamos.** Disponível em: <<https://fundacaolemann.org.br/transformamos.>> Acesso: 11\05\18.

FUNDAÇÃO LEMANN. FORMAR. Disponível em: [https://fundacaolemann.org.br/projetos/formar?gclid=Cj0KCQjwxMjnBRcARIsAGwWnBOORKliq1BUb7YGMdgC7\\_uHg3atQfR37Ram201eNcekTZ-Q\\_LFyOI8aAvFDEALw\\_wcB](https://fundacaolemann.org.br/projetos/formar?gclid=Cj0KCQjwxMjnBRcARIsAGwWnBOORKliq1BUb7YGMdgC7_uHg3atQfR37Ram201eNcekTZ-Q_LFyOI8aAvFDEALw_wcB). Acesso: 31 mai 2019.

FUNDAÇÃO LEMANN. Por um Brasil que Acredita na Pessoas. **Relatório Anual**. 2018. Disponível em: <https://fundacaolemann.org.br/storage/materials/jDHiG8M6LdX6JCKvfJIVXGX8qIDRmRL9nmrZamxZ.pdf>. Acesso: 31 mai 2019.

GOVERNO DA PARAÍBA. **Proposta Curricular do Estado da Paraíba: educação infantil e ensino fundamental**. 2017. Disponível em: [https://drive.google.com/file/d/1Nap1d3vMKcgTar\\_jhFGS9R7M2ORqEXeh/view](https://drive.google.com/file/d/1Nap1d3vMKcgTar_jhFGS9R7M2ORqEXeh/view). Acesso em: 27 maio 2019.

JORNAL DO COMÉRCIO. *MEC leva escola Integral para todo o País*. 2017. Disponível em: <http://jconline.ne10.uol.com.br/canal/cidades/educacao/noticia/2017/07/19/mec-leva-escola-integral-para-todo-o-pais-296133.php>. Acesso em: 10 mar. 2018.

LIMA, Antonio Bosco; PRADO, Jeovandir Campos; SHIMAMOTTO, Simone Vieira de Melo. **Gestão democrática, gestão gerencial e gestão compartilhada: novos nomes velhos**. Uberlândia, Universidade Federal de Uberlândia, 2001.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. Teorias de currículo. São Paulo: Cortez, 011.

MACEDO, Elizabeth. **As Demandas Conservadoras do Movimento Escola sem Partido e a Base Nacional Curricular Comum**. Educ. Soc., Campinas, v. 38, n.º. 139, p.507-524, abr.-jun., 2017.

MACEDO, Dema. Conselho Escolar na Gestão de Euda Fabiana : desvio de verbas e fraude são alvos no mpf. **Política para Todos**. Cuité, 2017. Disponível em: <http://www.demamacedo.com.br/2017/12/conselho-escolar-na-gestao-de-euda.html>. Acesso: 02 maio 2019.

MOREIRA, Antonio Flávio. **Currículos e programas no Brasil**. 18ª ed. Campinas, São Paulo: Papyrus, 2012.

OLIVEIRA, Eider Arantes; GÓDOI-DE-SOUZA, Edileuza. **O Terceiro Setor no Brasil: Avanços, Retrocessos e Desafios para as Organizações Sociais**. RIGS, set./dez. 2015 v.4n.3 p. 181- 199. Disponível em: [www.rigs.ufba.br](http://www.rigs.ufba.br). Acesso em: 02 mar 2019.

PARO, Vitor Henrique. **Participação da comunidade na gestão democrática da escola pública**. In: SILVA, Nilson Robson Guedes. O diretor de escola e a gestão democrática: as influencias do meio de acesso ao cargo de dirigente escolar. *Série Idéias*, São Paulo, n. 12, p. 39-47, 1992. Disponível em: <<http://www.pgsskroton.com.br/seer/index.php/educ/article/viewFile/2149/2046>>.

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

PARAÍBA OLINE. **Rede municipal de educação de Campina participa de encontro da Fundação Lemann**. 2017. Disponível em: <https://paraibaonline.com.br/2017/10/rede->

municipal-de-educacao-de-campina-participa-de-encontro-da-fundacao-lemann/. Acesso em: 01 jun 2019.

QEdU. **Evolução da Aprendizagem**. Prova Brasil, 2017, Inep. Disponível em: <https://www.qedu.org.br/cidade/4043-campina-grande/evolucao>. Acesso: 01 de jun 2019.

\_\_\_\_\_. **Matrículas e Infraestrutura**. Censo Escolar/INEP, 2018. Disponível em: [https://www.qedu.org.br/cidade/4043-campina-grande/censoescolar?year=2018&dependence=0&localization=0&education\\_stage=0&item=](https://www.qedu.org.br/cidade/4043-campina-grande/censoescolar?year=2018&dependence=0&localization=0&education_stage=0&item=). Acesso: 02 de mai 2019.

\_\_\_\_\_. **Campina Grande: Ideb 2017**. Ideb/Inep, 2017. Disponível em : <https://www.qedu.org.br/cidade/4043-campina-grande/ideb>. Acesso: 02 de mai de 2019.

ROSA, Shidartha. **Terceiro setor: significado e sua história no Brasil**. Disponível em <https://www.bhbit.com.br/terceiro-setor/o-que-e-terceiro-setor-significado/>. Acesso em: 12 maio 2019.

REDAÇÃO PMCG. **Plano Municipal de Educação é sancionado e entra em vigor**. 2015. Disponível em: <http://pmcg.org.br/?p=11110>. Acesso em: 26 maio 2019.

ROBERTSON, Susan; VERGER, Antoni. **A origem das parcerias público\_privada na governança global da educação**. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 33, n. 121, p. 1133-1156, out.-dez. 2012. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 02 mar 2019.

SALVINO, Francisca Pereira. Educação Integral e Governança no Contexto do “Neoliberalismo roll-out”. **Rev. Espaço do Currículo** (online), João Pessoa, v.11, n.1, p. 45-58, jan./abr. 2018. Disponível em: <file:///C:/Users/Win7/Downloads/39682-95349-1-PB.pdf>. Acesso: 01 de jun de 2019

SHIMAMOTO, Simone Vieira Melo. **A concepção de trabalho escolar e a (des)politização dos sujeitos sociais a partir de Maurício Tragtenberg**. *Revista Educação e Políticas em Debate* – v. 6, n. 2, p. 255 – 274, mai./ago. 2017.

SAVIANI, Dermeval. **Política Educacional Brasileira: Limites e Perspectivas**. *Revista de Educação PUC-Campinas*, Campinas, n. 24, p. 7-16, junho 2008

THIESENA, Rafaela Dalabilia. **A Evolução do Terceiro Setor Brasileiro e sua Relação com o Estado**. *Direito em Debate*, Ano XVI I, nº 31, jan -jun. 2009, p. 105-125.