



UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

HILCELIA APARECIDA GOMES MOREIRA

TENSÕES ENTRE O PÚBLICO E O PRIVADO NAS ESCOLAS DE ENSINO
MÉDIO EM TEMPO INTEGRAL (CREDE 01 – CEARÁ)

MOSSORÓ
2021

HILCELIA APARECIDA GOMES MOREIRA

TENSÕES ENTRE O PÚBLICO E O PRIVADO NAS ESCOLAS DE ENSINO MÉDIO
EM TEMPO INTEGRAL (CREDE 01 – CEARÁ)

Dissertação apresentada ao programa de Pós-Graduação em Educação (POSEDUC), da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação. Linha de Pesquisa: Políticas e Gestão da Educação.

Orientador: Prof. Dr. Allan Solano Souza

MOSSORÓ
2021

© Todos os direitos estão reservados a Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. O conteúdo desta obra é de inteira responsabilidade do(a) autor(a), sendo o mesmo, passível de sanções administrativas ou penais, caso sejam infringidas as leis que regulamentam a Propriedade Intelectual, respectivamente, Patentes: Lei nº 9.279/1996 e Direitos Autorais: Lei nº 9.610/1998. A mesma poderá servir de base literária para novas pesquisas, desde que a obra e seu(a) respectivo(a) autor(a) sejam devidamente citados e mencionados os seus créditos bibliográficos.

Catalogação da Publicação na Fonte.
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte.

G633t GOMES MOREIRA, HILCÉLIA APARECIDA
TENSÕES ENTRE O PÚBLICO E O PRIVADO NAS
ESCOLAS DE ENSINO MÉDIO EM TEMPO INTEGRAL -
CREDE 01 CEARÁ. / HILCÉLIA APARECIDA GOMES
MOREIRA. - MOSSORÓ, 2021.
157p.

Orientador(a): Prof. Dr. ALLAN SOLANO SOUZA.
Dissertação (Mestrado em Programa de Pós-
Graduação em Educação). Universidade do Estado do Rio
Grande do Norte.

1. PARCERIA PÚBLICO-PRIVADA. 2. GESTÃO
ESCOLAR. 3. GERENCIALISMO. 4. ESCOLA DE TEMPO
INTEGRAL. 5. POLÍTICA EDUCACIONAL. I. SOUZA,
ALLAN SOLANO. II. Universidade do Estado do Rio Grande
do Norte. III. Título.

O serviço de Geração Automática de Ficha Catalográfica para Trabalhos de Conclusão de Curso (TCC's) foi desenvolvido pela Diretoria de Informatização (DINF), sob orientação dos bibliotecários do SIB-UERN, para ser adaptado às necessidades da comunidade acadêmica UERN.

HILCELIA APARECIDA GOMES MOREIRA

TENSÕES ENTRE O PÚBLICO E O PRIVADO NAS ESCOLAS DE ENSINO MÉDIO
EM TEMPO INTEGRAL (CREDE 01 – CEARÁ)

Dissertação apresentada ao programa de Pós-Graduação em Educação (POSEDUC), da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação. Linha de Pesquisa: Políticas e Gestão da Educação.

Aprovada em: ____/____/____

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Allan Solano Souza (Orientador)

Universidade do Estado do Rio Grande do Norte - UERN

Profª Drª Arilene Maria Soares de Medeiros

Universidade do Estado do Rio Grande do Norte - UERN

Profª Drª Eloísa Maia Vidal

Universidade Estadual do Ceará - UECE

Prof Dr. Nataniel da Vera- Cruz Gonçalves Araújo

Universidade Federal do Tocantins - UFT

Aos meus pais, Antônio Moreira (*in
memorian*) e Maria da Paz, por apoiarem
meus sonhos e acreditarem que só a
educação transforma.

AGRADECIMENTOS

A Deus agradeço o dom da vida e as forças que Ele me dá todos os dias.

À minha família, minha mãe Paz, minhas tias Alba, Raquel e Terezinha, minha irmã Ana Carolina, minhas avós Cecília e Fransquinha, minha sogra Cleomar, mulher persistente e amorosa. Aprendi com mulheres fortes a tornar-me forte também.

Ao meu marido Sandro, por tanto amor, dedicação, motivação e carinho. Essa caminhada foi dura, mas ao seu lado tive esperança. Aos meus filhos, Anthony e Júlia, por compreenderem as ausências, as noites em claro, e por serem cúmplices motivadores da vida acadêmica. Amo vocês infinitamente!

Aos meus amigos de POSEDUC, por tanta partilha e carinho: Bruno Leão, Crisnária, Geniclébia, Luzitana, Margareth e Rejane. Gratidão por tudo!

Aos meus amigos-irmãos: Jorginho, Marçal, Simone, Gina, Nathalia, Ana Laura e Edina, obrigada por todos esses anos de incentivo e amor. Aos meus amigos do Café com Saudade, vocês tornam os dias leves! Aos companheiros de jornada de trabalho, entre lutas e desafios das vivências do tempo integral: Tácio, Maria, Eliane, Liliane, Paulo, Cláudia e Brenna, sou grata por tudo!

Aos meus afilhados, que souberam compreender a distância e a saudade: Wanilla, Antônio e Talita. Aos meus amigos que fizeram dessa pesquisa algo leve, Neto e Amélia, minha gratidão infinita.

Ao meu orientador, professor Dr. Allan Solano Souza. A grandiosidade desse momento reside na jornada, e ser ladeada por um professor, que consegue perceber o outro, e, entre fraquezas e dores, jamais nos abandona, é reparador. O acolhimento, a compreensão, a paixão por ensinar jamais serão esquecidas. Professor Allan, obrigada por tanta generosidade!

Aos professores da banca, Eloísa Vidal, Arilene Medeiros e Nataniel da Vera-Cruz Gonçalves Araújo agradeço pelas contribuições e por tanto compromisso na partilha de conhecimentos.

Aos professores do programa POSEDUC, de forma especial à professora Dr^a Márcia Betânia, por nos ensinar todos os dias sobre a leveza do ser e a beleza presente nos encontros.

Agradeço a todas as pessoas que rezaram por mim e torceram pelo meu retorno, pois essa vitória também é delas! A todas as enfermeiras do Hospital Monte

Klinikum, que dedicaram suas vidas para salvar aos outros, sendo amigas, confidentes, amorosas e salvadoras. Aline, muito obrigada!

Agradeço também a todo professor que, mesmo diante de todas as dificuldades que encontra na vida, não desiste e persiste em estudar, pois acredita no poder transformador da educação, assim como eu.

A todos que de uma forma ou de outra contribuíram para o meu crescimento acadêmico e para esse momento: Muito Obrigada!

O sonho é o olho da vida.

Mia Couto

RESUMO

Este estudo tem como objetivo analisar como ocorreu a materialização das relações Público-Privadas em Escolas de Tempo Integral, considerando as tensões políticas e institucionais na gestão das escolas da Crede 01 – Ceará. A metodologia parte de uma abordagem qualitativa, à luz de dimensões do materialismo histórico-dialético, a partir da mediação, totalidade e hegemonia. A abordagem da investigação considera o tripé revisão de literatura, análise de documentos e dados construídos a partir da efetuação de entrevistas semiestruturadas. Como técnica para a organização, empregou-se o ATLAS.ti, enquanto para a compilação e interpretação dos dados, utilizou-se a análise de conteúdo, por permitir a codificação, categorização e inferências dos resultados à luz de Bardin (2016). A revisão de literatura partiu de estudos de autores de referência nacional e internacional, como Gramsci (2000), Giddens (2003), Adriaão (2018), Montañó (2010) e Peroni (2006), e de teses e dissertações disponíveis em diversos repositórios. Essas produções destacam, essencialmente, o contexto das Parcerias Público-Privadas, a reforma do Estado brasileiro e os embates entre público e privado, aliados a documentos analisados, como a Lei nº 16.287, de 20 de julho de 2017, Portaria que institui o Ensino Médio em Tempo Integral; Relatórios do Instituto Unibanco (2013- 2020); e a Lei nº 15.611, de 29 de maio de 2014, Lei das PPP do Estado do Ceará. A pesquisa de campo foi realizada a partir de um roteiro de entrevista semiestruturada, que aconteceu de forma remota, por meio de vídeo conferência, em decorrência do necessário distanciamento social provocado pela pandemia do COVID-19. Foram entrevistados 3 (três) gestores que trabalham em Escolas de Tempo Integral, e que vivenciam momentos distintos do ciclo. Com os resultados obtidos, destaca-se que o contexto dessas políticas está situado no processo de globalização neoliberal, fundamentado no referencial da Nova Gestão Pública, a partir da década de 1990, principalmente no estado brasileiro, e que as repercussões dessas reformas ocorreram em todas as dimensões. Nesse sentido, as tensões provocadas a partir da implantação da parceria público-privada entre o Instituto Unibanco e a Secretaria de Educação do Estado do Ceará, com foco nos gestores escolares, segue o modelo gerencial de matriz empresarial inserido na escola pública, reforçando as desigualdades, alimentando a competitividade e contribuindo para a intensificação do trabalho dos gestores e a privatização da gestão escolar.

Palavras-chave: Parceria público-privada. Gestão escolar. Gerencialismo. Política educacional. Escola de Tempo Integral.

ABSTRACT

This study aims to analyze how the materialization of Public-Private relations in Full-Time Schools took place, considering the political and institutional tensions in the management of Crede 01 schools – Ceará. The methodology starts from a qualitative approach, in light of the dimensions of historical-dialectical materialism, based on mediation, totality and hegemony. The research approach considers the tripod literature review, document analysis and data built from semi-structured interviews. As a technique for organization, ATLAS.ti was used, while for data compilation and interpretation, content analysis was used, as it allows for coding, categorization and inferences of the results in the light of Bardin (2016). The literature review was based on studies by national and international reference authors, such as Gramsci (2000), Giddens (2003), Adrião (2018), Montaña (2010) and Peroni (2006), and from theses and dissertations available in several repositories. These productions highlight, essentially, the context of Public-Private Partnerships, the reform of the Brazilian State and the clashes between public and private, allied to documents analyzed, such as Law No. 16,287, of July 20, 2017, Ordinance that institutes Education Full-time Average; Unibanco Institute Reports (2013-2020); and Law No. 15,611, of May 29, 2014, the State of Ceará PPP Law. The field research was carried out from a semi-structured interview script, which took place remotely, through video conference, as a result of the necessary social distancing caused by the COVID-19 pandemic. Three (3) managers who work in full-time schools, and who experience different moments of the cycle, were interviewed. With the results obtained, it is highlighted that the context of these policies is situated in the neoliberal globalization process, based on the framework of New Public Management, from the 1990s, mainly in the Brazilian state, and that the repercussions of these reforms occurred in all the dimensions. In this sense, the tensions caused by the implementation of the public-private partnership between Instituto Unibanco and the Department of Education of the State of Ceará, with a focus on school managers, follows the managerial model of a business matrix inserted in public schools, reinforcing inequalities, fostering competitiveness and contributing to the intensification of the work of managers and the privatization of school management.

Keywords: Public-private partnership. School management. Managerialism. Educational politics. Full-time schools

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - Estado do Conhecimento 1.....	39
Figura 2 - Estado do Conhecimento 2.....	40
Figura 3 - Estado do Conhecimento 3.....	41
Figura 4 - Estado do Conhecimento 4.....	42
Figura 5 - Estado do Conhecimento 5.....	43
Figura 6 - Quadro Resumo de Credes - Ceará	100
Figura 7 - Expansão das Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral em Caucaia	101
Figura 8 - Constituição Federal, 1988, LDB e Parcerias Público-Privadas	109
Figura 9 - Plano Nacional de Educação (2014-2024) - Plano Estadual de Educação do Ceará (2016-2024)	112
Figura 10 - PPP entre Instituto Unibanco e SEDUC-CE x Escola de Ensino Médio em Tempo Integral	116

LISTA DE TABELAS E QUADROS

Tabela 1 - Teses e Dissertações selecionadas com o descritor “Público – privado” AND “Educação”	35
Tabela 2 - Teses e Dissertações selecionadas com o descritor “Nova Gestão Pública” AND “Educação”	36
Tabela 3 - Artigos selecionados com o descritor “público – privado” AND “Educação”	36
Tabela 4 - Artigo selecionado com o descritor “Nova Gestão Pública” AND “Educação”	37
Tabela 5 - Governadores do Estado após a abertura política	84
Quadro 1 - Documentos Norteadores do Ensino Médio Integral no Ceará	104
Quadro 2 - Caracterização dos Gestores	120
Quadro 3 - Quantitativo de funcionários das escolas EEMTI pesquisadas	122

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ARCE	Agência Reguladora do Estado do Ceará
APRECE	Associação dos Prefeitos do Ceará
AVA	Ambiente Virtual de Aprendizagem
BDTD	Banco de Teses e Dissertações
BM	Banco Mundial
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAED	Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação
CAIC	Centro de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente
CF	Constituição Federal de 1988
CIC	Centro Industrial do Ceará
CGPPP	Conselho Gestor de PPP
CLAD	Conselho Latino-Americano para o Desenvolvimento
CREDE	Coordenadoria Regional de Desenvolvimento em Educação
EEEP	Escola Estadual de Educação Profissional
EEMTI	Escola de Ensino Médio em Tempo Integral
EUA	Estados Unidos da América
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
GEpR	Gestão Escolar para Resultados
GIDE	Gestão Integrada da Escola
IAS	Instituto Airton Senna
IBICIT	Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IU	Instituto Unibanco
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MARE	Ministério da Administração e Reforma do Estado

MEC	Ministério da Educação
NGP	Nova Gestão Pública
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
ONGs	Organizações Não Governamentais
OMC	Organização Mundial do Comércio
PAPP	Programa Estadual de Alianças Público-Privada
PCA	Professores Coordenadores De Área De Conhecimento
PDCA	Plan-Do-Check-Act
PDDE	Programa Dinheiro Direto na Escola
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PDRAE	Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado
PDV	Programa de Desligamento Voluntário
PEE	Programa Especial de Educação
PJF	Projeto Jovem do Futuro
PME	Programa Mais Educação
PMMEB	Programa de Modernização e Melhoria da Educação Básica
PNME	Programa Novo Mais Educação
PNE	Plano Nacional de Educação
PNUD	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PPP	Parcerias Público-Privada
PPPEs	Parcerias Público-Privado na Educação
POSEDUC	Programa de Pós-Graduação em Educação
PROEMI	Projeto Ensino Médio Inovador
SAE	Secretaria de Assuntos Estratégicos da Presidência da República
SADRE	Sistema de Acompanhamento do Desempenho e da Rotina Escolar
SEDUC-CE	Secretaria de Educação do Ceará
SEDUC-TO	Secretaria de Educação de Tocantins
SEFOR	Superintendência das Escolas Estaduais de Fortaleza
SEPLAG	Secretaria de Planejamento e Gestão
SGP	Sistema de Gestão de Projetos
SIGE	Sistema de Gestão Integrada

SPAECE	Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará
SCIELO	Scientific Electronic Library Online
TPE	Todos Pela Educação
UNDIME	União dos Dirigentes Municipais de Educação
UNESCO	Organização das Nações Unidas para Educação, a Ciência e a Cultura
UERN	Universidade do Rio Grande do Norte

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	15
1.1	Contextualização do Objeto de Estudo.....	15
1.2	A Pergunta de Partida e os Objetivos da Pesquisa	22
1.3	O Método e os Procedimentos Técnicos da Pesquisa	23
1.4	Estrutura da Dissertação.....	30
2	RELAÇÕES PÚBLICO-PRIVADAS NO CONTEXTO DA GLOBALIZAÇÃO NEOLIBERAL E OS MARCOS DAS REFORMAS DE ESTADO.....	32
2.1	Estado do Conhecimento sobre Relações Público-Privadas: o que dizem os Repositórios Científicos?	32
2.2	Reformas de Estado no Contexto da Globalização e do Neoliberalismo: Implicações no Campo do Público e do Privado.....	46
2.3	Terceira Via e Terceiro Setor: Quais as Possíveis Relações?	51
3	DIMENSÕES DO PÚBLICO E DO PRIVADO: CONCEPÇÕES E TENSÕES NO CAMPO EDUCACIONAL.....	60
3.1	Concepções do Público e do Privado.....	60
3.2	Parcerias Público-Privadas: Considerações Sobre o Marco Regulatório ...	63
3.3	O Público e o Privado na Educação Brasileira: Histórico, Dilemas e Tensões.....	66
3.4	Parcerias Público-Privadas como Estratégia da Nova Gestão Pública: uma Resposta à Crise do Modelo Burocrático?	70
3.5	O Cenário da Educação em Tempo Integral Nacional	74
4	TENSÕES PÚBLICOS-PRIVADAS NAS ESCOLAS DE TEMPO INTEGRAL..	83
4.1	A Política Educacional Cearense no Contexto das Relações Público- Privadas	83

4.1.1 A Educação em Tempo Integral no Ceará: projeto em expansão	95
4.2 O Instituto Unibanco e a Educação: Documentos Norteadores dessa História.....	107
4.3 Percepções dos Gestores sobre as Tensões na Parceria Público-Privada entre Instituto Unibanco e Seduc-Ce.....	119
4.3.1 Caracterização do locus da pesquisa e dos sujeitos	119
4.3.2 Tensões Políticas: Autonomia e Participação	122
4.3.3 Tensões Administrativas: Gestão e Descentralização	130
4.3.4 Tensões Pedagógicas: o Currículo e Formação dos Gestores.....	135
5 CONCLUSÕES	140
REFERÊNCIAS.....	144
APÊNDICES.....	142
ANEXOS.....	144

1 INTRODUÇÃO

A educação é um campo de disputas. As políticas neoliberais têm intensificado o seu poder de atuação em todos os campos político, econômico, social e cultural. No Brasil, essas orientações impactaram em vários setores, entre eles, a educação. A crise estrutural do capital que revelou um país cada vez mais alinhado a uma agenda internacional que transferia à sociedade civil, obrigações que seriam prioritariamente do Estado.

A educação se apresenta, na atualidade, como um dos principais mecanismos na realização da parceria entre o público e o privado pelo seu potencial inesgotável de lucro, e essa perspectiva se fortalece a partir da crise do capital que redimensionou novas fronteiras entre o público e o privado. As Parcerias Público-Privada (PPP) não são novidades, mas, para compreender o processo de dependência da educação aos interesses do capital e as mudanças que vem ocorrendo na educação, é fundamental conhecer os processos existentes na educação diante da reestruturação produtiva, fruto das exigências da política neoliberal.

A relação público-privada vem transformando e mudando o cenário da educação, aproximando cada vez mais o empresariado das políticas educacionais, pois, a educação é uma área que atrai investimentos e acirra as contradições existentes entre interesses públicos e interesses de cunho privado.

Esta introdução está organizada em quatro subseções: iniciamos com a contextualização do objeto de pesquisa; na subseção seguinte, a pergunta de partida e os objetivos da pesquisa, geral e específico; seguimos com a metodologia empregada na pesquisa, que seria o materialismo histórico-dialético; e, por fim, a estrutura da dissertação.

1.1 Contextualização do Objeto de Estudo

A justificativa para este estudo nasce do interesse pessoal da pesquisadora, enquanto educadora, e fruto de muita curiosidade a respeito dos processos educacionais. Nesse sentido, a pesquisa é uma tarefa curiosa e libertadora

e, ao tratarmos da artesanias de se tornar pesquisadora e da relação construída com o objeto de pesquisa, há muitos elementos que não devem ficar nas sombras.

A sedução pela pesquisa aconteceu de forma tardia. Narrar histórias que permeassem a formação universitária, grupos de pesquisa e a própria iniciação científica, seria reconfortante, mas o convite à pesquisa surgiu no ofício.

O caminho que hora se apresenta traz novas questões humanas, acadêmicas e profissionais que permeiam nossa ação educadora, e que se constituíram em meio às transformações ocorridas no campo da educação, mudanças estas que influenciaram toda uma sociedade e que, por muitas vezes, no trabalho exercido em sala de aula ou na coordenação escolar, priva-nos de tempo para compreendermos toda a dinâmica do processo educacional.

Assumir o trabalho de coordenação escolar, em 2015, foi desafiador, e, apesar de compreendermos que existiam dificuldades em se apropriar da nova função, certamente esse caminho nos levaria a novos saberes. Algumas preocupações foram incorporadas à rotina de coordenação, como a evasão de alunos, a desmotivação de professores e alunos, a falta de recursos e o discurso de eficiência e positividade para alcançar as metas traçadas pela Secretaria de Educação do Estado do Ceará (SEDUC-CE), que trouxeram consigo a necessidade de conhecer as políticas educacionais que visavam o acompanhamento mais aproximado dos indicadores apresentados, os quais dificultavam o bom desempenho escolar.

No Estado do Ceará, a composição do núcleo gestor é respectivamente proporcional ao número de alunos matriculados, sempre formado por um diretor e coordenadores - anteriormente eram considerados do núcleo gestor secretários e assessores financeiros - e, dependendo do formato da escola, há eleição ou não do diretor escolar. Os coordenadores formavam uma rede de comunicação através do *Whatsapp*, de forma extraoficial, mas era um meio de compartilhar experiências, sanar dúvidas sobre as atividades cotidianas, somado à necessidade de conhecer mais sobre educação o que sempre nos despertava inquietações profissionais, porque, apesar da espontaneidade do meio, era possível perceber a fragilidade dos gestores em suas formações frente aos desafios diários na escola. No grupo de convívio havia a participação de um membro da Coordenadoria Regional de Desenvolvimento em Educação (CREDE), e o superintendente que, além de orientar, formar e fiscalizar, atuava também como catalisador de nossas inquietações como gestores. É preciso

esclarecer que no Estado do Ceará, além da Secretaria de Educação, que é subdividida na Capital em três regionais: Superintendência 01, 02 e 03, o interior e a região metropolitana apresentam 23 Credes em todo o Estado.

O desejo de retorno à universidade veio em 2018, após algum tempo na gestão escolar. Questões sobre indicadores, avaliações e relações de poder permeavam o discurso, o pensamento e o coração da professora, uma vez que a formação em Letras não dava segurança para a apropriação de conceitos que a cada dia estavam mais presentes na escola, como plataformas, rendimentos e controle. A seleção para o mestrado em Educação da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), e suas leituras preparatórias, acenderam uma chama, acordaram as inquietações e o desejo de firmar uma nova relação com a universidade.

O acolhimento nesse momento é fundamental para se pensar sobre o real motivo que nos leva a pesquisar, mas a vivência como professora e tantas demandas nos revelaram que a escola em si é terreno propício para reflexões e pesquisa. É na universidade que nos deparamos com nossos maiores desafios: entender, receber, avaliar, construir, desconstruir, rever posicionamentos e nos permitirmos a reiniciarmos o processo de escrita, já que o mundo real, muitas vezes, tolhe a nossa possibilidade de reinventar.

A escola é o ambiente em que, após a universidade, o professor se depara com seus maiores desafios. As exigências da profissão se acumulam ao assumir um cargo de gestão, pois o conhecimento necessário para se compreender políticas educacionais, o mundo além das paredes da escola, o social, o econômico e a política educacional saltavam dos livros e pediam uma reflexão sobre as nuances das relações entre a escola e os elementos desse jogo de poder.

O desejo de compreender um pouco mais sobre educação impulsionou a busca por conhecimentos que iam além das urgências da gestão, mas surgiam da sensação de formação incompleta como professora. Esse momento de reflexão culminou na tentativa de ingressar no mestrado acadêmico em Educação, especificamente na linha de pesquisa Políticas e Gestão da Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação (POSEDUC), da Universidade do Rio Grande do Norte (UERN), visto que as leituras para o exame e a construção do projeto refletiram que o caminho era fecundo.

O mestrado em Educação apresentava uma turma bem diversificada, em sua grande maioria professores, e como salienta Fazenda (1999), o professor durante muito tempo foi objeto das pesquisas e da falta de formação em pesquisa e da ausência de uma linguagem pedagógica própria que, muitas vezes ocasionou um isolamento da sala de aula provocada por outros problemas, como a falta de tempo para o estudo. Esses fatores muitas vezes distanciam o desejo de retornar a vida acadêmica.

A rotina escolar trouxe elementos significativos na construção do projeto de pesquisa para o mestrado, que tinha como título: A inserção do circuito de gestão no ensino médio público cearense (2016-2018): implicações dessa parceria. As aulas do mestrado nos apresentaram questionamentos bravios, a formação da graduação se distanciava dos debates políticos e sociais, e a presença em um mestrado em Educação, exigia dos seus alunos dedicação e compromisso com as leituras fundamentais para as discussões em sala. O projeto como critério para ingresso no mestrado passava por mudanças estruturais, metodológicas e de amadurecimento, que foram essenciais para a escrita. Complicado seria não discorrer sobre tantas inseguranças e possibilidades que a vida acadêmica nos presenteia, assim, as leituras, as partilhas e a necessidade de correlacionar leituras e elementos da pesquisa tornam-se parte do cotidiano do pesquisador.

Após as primeiras disciplinas e as orientações, percebemos que era necessário um amadurecimento sobre as questões que envolviam a pesquisa, mas, o objetivo de explorar as relações entre o público e o privado na educação pública continuava sendo a ideia principal do trabalho.

Porém, em todo o processo de adaptação acadêmica, na proximidade com as disciplinas do mestrado e com as leituras do programa, surgem novas formas de ver o mundo, e o discurso do aluno vai se apropriando daqueles textos, emanando exigências de criticidade em relação ao projeto e a necessidade de desconstruir o objeto da pesquisa, de “renovar o espírito”. Mas, desnudar-se é um processo difícil diante das incertezas e da seriedade do momento, sendo importante compreender como o mundo acadêmico é desafiador e rico, e, nesse momento, permitir-se é a palavra que muda o jogo de suas vivências e certezas, e quando conseguimos compreender e se adaptar ao novo momento, chegamos ao ponto do amadurecimento acadêmico que nos permite ousar.

Mas, à medida que percebemos que o objeto da pesquisa fica mais complexo ou amplo, recorremos ao ambiente que é o nosso habitat: a escola. A escola sempre será terreno fecundo para a discussão e reflexão sobre temas que envolvam política, sociedade e educação, e, nesses momentos, perceber que a sociedade brasileira envolta em tantos golpes, desacreditada internacionalmente, continue refém de conglomerados educacionais que se apresentam como a solução para os principais desafios da educação em nosso país é, no mínimo, desolador. O estudo e a dedicação para se compreender as relações nebulosas que envolvem o público e o privado, suas tensões, seus dilemas e inquietações, permearam essa pesquisa.

A relevância, portanto, desta pesquisa está em analisar as tensões que envolvem o público e o privado na escola pública, num contexto de redefinição do papel do Estado, em que promovem a materialização de políticas neoliberais em detrimento de políticas sociais, cedendo lugar ao crescimento de mercado, a administração gerencial guiada pelo controle e pelos indicadores de desempenho.

Compreendemos que a dicotomia entre o público e o privado não é uma questão nova, mas a forma diversificada pela qual se apresenta hoje e as tensões oriundas dessa relação na escola são fundamentais para conhecermos as políticas educacionais executadas. De acordo com Peroni (2007), a relação entre o público e o privado são projetos societários em disputa, que mudam a partir do contexto democrático. Logo, a necessidade ao tratar desse tema deve abordar o aspecto histórico e geográfico, pois os países vivenciaram a democracia em tempos diversos.

No Brasil, como o processo democrático foi tardio, enquanto lutávamos pela institucionalização dos direitos sociais, o setor privado se reorganizava em novas frentes a fim de se manter no controle. A visão neoliberal é que a educação passa por uma crise e que a expansão educacional realizada produziu uma deterioração da qualidade, evoluindo para uma crise de gestão das políticas educacionais. Segundo o neoliberalismo, o Estado é incapaz de gerir políticas sociais, logo, seria necessário “transferir a educação da esfera política para a esfera do mercado, negando sua condição de direito social e transformando-a em uma possibilidade de consumo individual, variável, seguindo o mérito e a capacidade dos consumidores” (GENTILI, 1998, p. 19).

As políticas educacionais se organizam em torno desse modelo persuasivo que utiliza como argumento o senso comum para justificar, mesmo que de forma não

explícita. A busca por uma educação de qualidade, traz a ampliação da oferta, mas sem eficiência. Acrescente-se a isso, os estudos e dados científicos que embasam a oferta educacional dessas instituições. Estes são alguns dos motivos utilizados para justificar a privatização do público. Desse ponto de partida, temos a definição da atividade pública por uma parceria público-privada, sendo o público ainda como propriedade estatal passando a ser regido pela lógica das relações de mercado, estruturando seus processos de gestão em busca do padrão de “excelência”.

As parcerias buscam, a partir dos conceitos de excelência administrativa, a semelhança da empresa privada, conduzir a escola pública a atingir índices, metas e prêmios. São incorporados slogans que enfatizam a universalidade e a integralidade do tempo de atividades como forma de atingir a qualidade na educação. Entidades, como o Instituto Unibanco, agregam esses elementos ao seu discurso firmando parcerias com estados e municípios na promessa de melhoria do desempenho. Porém, ao fazer isso, o Estado endossa a categorização da educação como mercadoria.

As mudanças entre as fronteiras do público e do privado, nesse contexto de crise estrutural do capital que se apresentam como solução, de acordo com Peroni (2006), são formas de superação: o Neoliberalismo, a globalização, a restituição produtiva e a Terceira Via – redefinidoras do papel do Estado. Ressaltamos que o Neoliberalismo e a Terceira Via acusam o Estado da crise do capital por ter gastado demais.

Nessa direção, buscamos investigar como se deu o processo de materialização das relações público-privadas em Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral (EEMTI's), no Estado do Ceará, considerando as tensões políticas e institucionais na gestão das escolas. É necessário contextualizar historicamente e geograficamente, a fim de conhecer todos os elementos envolvidos no processo, porque para Harvey (2005), a compreensão do funcionamento do capitalismo, num âmbito geográfico, e o seu desenvolvimento, é influenciado pela acumulação de capital, sendo essencial fazer a análise espaço-tempo para permitir uma melhor compreensão dos modos pelos quais as mudanças ocorrem. Compreendemos a dinâmica socioeconômica especializada a fim de considerar simultaneamente as representações no tempo e no espaço, tendo em vista que as práticas sociais são construídas a partir de mudanças em ambos.

Parte-se da noção de que a realidade é histórica e produzida pelos homens em circunstâncias específicas, sendo, portanto, necessária uma investigação sobre a execução do problema em questão naquela sociedade, no caso, na sociedade capitalista contemporânea. Para se compreender o tema do público e privado na educação pública brasileira, de forma que não se incorra em uma percepção distorcida sobre seus diferentes aspectos, faz com que seja preciso uma investigação do ponto de vista do momento histórico no qual o problema acontece.

Assumiremos a definição de Gramsci (2000) que seria o Estado ampliado uma configuração complementar e contraditória entre sociedade civil (privado) e sociedade política (público). A partir dos anos 1980, as relações público-privadas se intensificaram na educação brasileira com a Reforma do Estado e a reestruturação das políticas sociais.

No Brasil, as reformas educacionais continuaram a traduzir as demandas impostas pela lógica do capital, respondendo às exigências emanadas dos organismos internacionais. É importante ressaltar que as políticas educacionais não devem ser atribuídas exclusivamente às mudanças que ocorrem na redefinição do papel do Estado, mas são partes dessa mudança, porque a educação não é um campo de neutralidade, há sempre interesses justificados pelo tripé: capital, trabalho e Estado, em que a dinâmica entre a sujeição do trabalho ao comando do capital constitui a questão central entre produção e reprodução social. Isso ficou claro com a reforma do estado orientada pelo Plano Diretor da Reforma da Administração do Estado (PDRAE).

O PDRAE apresenta influências da Terceira Via que concordam com os neoliberais, de que a crise está no Estado, que gastou mais do que podia em políticas sociais e provocou a crise fiscal. Assim, ela propõe repassar para a sociedade civil as políticas sociais executadas pelo Estado. No governo FHC, seu grande representante era o ministro Bresser-Pereira, que tinha o argumento de que o Estado havia gasto demais, e a proposta não era apenas a privatização do público a fim de reduzir o tamanho do Estado, ou a transferência para o mercado de serviços públicos. O grande feito era a adoção de mecanismos de gestão do meio empresarial, com objetivos de proporcionar um serviço público eficiente e de qualidade.

A questão gerencial é compreendida como um modelo de gestão que favoreceria o pragmatismo dos resultados, tendo por base uma concepção

empresarial, prometendo apontar resultados mais eficientes na educação. Portanto, essa questão ascendeu à esfera do público, tencionando os elementos envolvidos nessa relação na escola, sendo eles econômicos, sociais ou políticos.

1.2 A Pergunta de Partida e os Objetivos da Pesquisa

O enfoque tratado dentro do tema público e privado na educação apresentam elementos que inquietam as relações na escola, tornando o espaço propício a questionamentos sobre a autonomia da escola, principalmente administrativa, a gestão democrática, as parcerias com o Terceiro Setor e a presença da comunidade escolar no desenvolver dos processos decisórios da escola.

É fundamental compreender como as políticas educacionais se concretizam na escola, e lembrar os processos históricos e os movimentos políticos que influenciaram - ou influenciam a educação ao longo dos anos, como a inserção de políticas neoliberais e da Terceira Via no Brasil, o que se pode perceber a partir do aumento de privatizações das estatais e da presença da sociedade civil, onde o Estado deveria estar.

Apresentamos a questão norteadora da pesquisa: Como se dá a materialização das relações Público-Privadas em escolas de ensino médio em tempo integral, considerando as tensões políticas e institucionais na gestão escolar da Crede 01-Ceará? À medida que as questões se estabelecem na pesquisa, o objetivo geral emerge: Analisar dialeticamente as relações público-privadas nas Escolas Estaduais de Ensino Médio de Tempo Integral e, conseqüentemente, as tensões políticas e institucionais decorrentes dessas relações para a gestão escolar na Crede.

Os objetivos específicos, segundo Costa e Costa (2014), são as etapas que devem ser cumpridas para que possamos atender ao objetivo geral. Logo, estes são os objetivos específicos: I) identificar as tensões pedagógicas e políticas a partir das relações entre público-privado; II) Analisar as mudanças organizacionais na gestão escolar a partir das configurações orientadas pelo Instituto Unibanco; III) Compreender os impactos resultantes das parcerias público-privadas a partir da implantação de programas de melhoria do desempenho escolar

1.3 O Método e os Procedimentos Técnicos da Pesquisa

Sobre a metodologia, afirma Gamboa (2012, p. 94) que “o método é considerado como a maneira de se relacionar o sujeito e o objeto, ou como o caminho do conhecimento que o sujeito cognoscente realiza ante o objeto que o desafia”.

A pesquisa, portanto, tem que relacionar o sujeito e o objeto, pois como investigação científica traz em si a necessidade de um referencial teórico-metodológico que permita alcançar os seus objetivos. Essa perspectiva de investigação possibilita a superação de uma visão fragmentada da realidade, pois se consegue perceber que os fenômenos se inter-relacionam, ou seja, não ocorrem de forma isolada, mas são elementos dentro um conjunto de relações que os fundam, dentro de uma totalidade.

No caso de a pesquisa proposta analisar dialeticamente as tensões na relação do público e privado na educação nas escolas de ensino médio em tempo integral em Caucaia-Ce, considera-se o materialismo histórico-dialético como possibilidade teórica, optando-se, assim, como referencial metodológico, pela concepção do método dialético. Portanto, as tensões que envolvem o público e o privado na escola brasileira e todos os conceitos e práticas envolvidos nessa temática precisam ser analisados como fenômenos inseridos em uma totalidade concreta, caracterizada por certo momento histórico, e não como um fenômeno lógico e natural, isto é, como uma consequência natural e necessária de uma nova sociedade.

A partir do avanço das concepções neoliberais e gerencialistas no processo de definição de políticas educacionais, sobretudo a partir da década de 1990, a utilização do materialismo histórico-dialético apresenta-se como o enfoque metodológico mais apropriado para esse momento da pesquisa, e que contribui de forma significativa nas pesquisas no campo educacional.

O materialismo histórico é a ciência filosófica do marxismo que estuda as leis sociológicas que caracterizam a vida da sociedade, de sua evolução histórica e da prática social dos homens, no desenvolvimento da humanidade. O materialismo histórico significou uma mudança fundamental na interpretação dos fenômenos sociais que, até o nascimento do marxismo, se apoiava em concepções idealistas da sociedade humana. (TRIVIÑOS, 1987, p. 234).

Criado por Karl Marx (1818-1883) e Friedrich Engels (1820-1895), o materialismo histórico-dialético é um enfoque teórico, metodológico e analítico para compreender a dinâmica e as grandes transformações da história e das sociedades humanas. Conceitualmente, o termo materialismo diz respeito à condição material da existência humana, o termo histórico parte do entendimento de que a compreensão da existência humana implica na apreensão de seus condicionantes históricos, e o termo dialético tem como pressuposto o movimento da contradição produzida na própria história.

Para entender a obra e o pensamento de Marx sua história é fundamental para o conhecimento de seu legado. Na Alemanha do século XIX, ele dirigiu severas críticas ao governo absolutista da época. Para escapar à caça da polícia alemã, refugiou-se em Paris, onde conheceu Engels, e, posteriormente, viu-se obrigado a fugir para a Inglaterra. Lá constatou a desesperada miséria na qual a grande indústria havia colocado os operários, a visão da miséria imposta ao proletariado inglês sujeitando crianças, mulheres e idosos ao trabalho incessante, que deixaram marcas profundas em sua memória as quais o induziram a sustentar a luta de classes.

A partir do conceito de luta de classes, dominante e dominado, Marx inicia seu diálogo com a classe operária, insistindo no caráter efetivo e revolucionário do movimento operário, enfatizando a supressão da propriedade privada e o retorno ao comunismo primitivo. No entanto, a obra máxima de Marx foi “O Capital”, que trata da riqueza da sociedade em que predomina o modo de produção capitalista.

Segundo Frigotto (1991), o que fundamentalmente importa para o materialismo histórico-dialético é a produção de um conhecimento crítico que altere e transforme a realidade anterior, tanto no plano do conhecimento como no plano histórico social, de modo que a reflexão teórica sobre a realidade se dê em função de uma ação para transformar. Por este motivo, Marx não se limitou aos estudos teóricos, desenvolvendo durante toda a sua vida uma intensa atividade política.

De acordo com Marx, a dialética se fundamenta no movimento, tanto do mundo exterior como do pensamento humano, assim podemos fazer uma analogia com a escola, na qual o professor, em seu processo de formação, vai assumindo esse movimento constante em contínua transformação. Portanto, só existe dialética se houver movimento, e só há movimento se existir processo histórico (SANFELICE, 2008). As tensões oriundas da relação entre público e privado precisam ser

compreendidas em seu processo histórico, pois a partir do momento que um homem cercou um terreno e disse que era seu, o público e o privado se apresentaram.

Então, a dialética sob o prisma do materialismo histórico, imprime o conceito fundamental de que o mundo não pode ser considerado um complexo de coisas acabadas, mas sim um processo de complexos. As coisas e suas representações refletem conceitos na mente, os quais estão em mudanças contínuas. Logo, o que se apresenta da realidade a partir dos preceitos do materialismo são contradições, conflitos e transformações, evidenciando ideias como reflexos do mundo exterior e não mais pensamentos, elas são representações da realidade. O grande desafio do pensamento, nesse caso, é trazer para o plano racional a dialética do real, buscando a essência do fenômeno, aquilo que está por detrás da aparência, ou seja, o caráter conflitivo, dinâmico e histórico da realidade (FRIGOTTO, 1991).

A perspectiva retratada por Frigotto (1991) apresenta o caminho tortuoso de discutir elementos como o público e o privado sendo fundamental a compreensão da totalidade do fato investigado, a fim de apresentar elementos que contribuam para a compreensão e intervenção, efetivando, portanto, o caráter prático que o método possui.

O materialismo histórico-dialético enquanto enfoque teórico metodológico busca entender o modo humano de produção social da existência vinculando-se, portanto, a uma concepção de realidade, de mundo e de vida. Parte do pressuposto que o universo e tudo o que nele há tem existência material, concreta, e pode ser racionalmente conhecido. Esse conhecimento, que é produzido pelo sujeito, reproduz o real em suas múltiplas determinações com o objetivo de superar a aparência mediata das coisas e atingir a sua essência. A partir do dado empírico, o real é observado pelo sujeito diretamente em sua aparência e indiretamente em sua essência, de modo a possibilitar o entendimento e o desvelamento dos processos presentes nos fenômenos estudados, distinguindo, assim, aquilo que é superficial daquilo que é essencial apreender, no processo de investigação (GOMIDE, 2014).

O homem, enquanto ser social e histórico, determinado por contextos econômicos, políticos e culturais, é o criador da realidade social e transformador desses contextos. Assim, podemos afirmar que o postulado materialista contempla tanto o aspecto ontológico, no sentido de que a matéria, a concretude, é considerada como princípio explicativo do mundo; quanto o aspecto gnosiológico, no sentido de

que esta objetividade concreta é o ponto de partida para a construção do conhecimento sobre o mundo. Dessa forma:

[...] o conhecimento nunca é absolutamente passivo, nem puramente contemplativo e descritivo. A experiência científica perturba o objeto por causa da intervenção ativa do sujeito, que aplica ao objeto um método de investigação que lhe é próprio e ao qual nada corresponde no próprio objeto. O que ela revela não é o objeto considerado independente do sujeito, nem o sujeito considerado independentemente do objeto, mas apenas o resultado da interação dos dois, ou ainda, a própria interação. (KOJÉVE, 2014, p. 427).

O esforço do empreendimento científico reside no empenho do pesquisador em, admitindo e reconhecendo as possíveis subjetividades presentes em seu pensamento, reproduzir por meio da objetivação a estrutura e a dinâmica do objeto analisado da maneira mais fiel possível (NETTO, 2011). É importante considerar que independente do caminho percorrido pelo pesquisador, o conhecimento produzido por ele nunca conseguirá representar a realidade integralmente, já que o real está em constante movimento e transformação.

Portanto, a pesquisa que se desenvolve pelo viés do materialismo histórico deve contemplar esta concretude entendida como o ser histórico, bem como os determinantes econômicos, históricos, políticos e culturais, de modo a considerar a complexa realidade social presente nos momentos históricos. Em cada pesquisa, principalmente educacional, que se pauta pelo enfoque materialista, há um projeto de transformação para a sociedade.

O materialismo histórico-dialético de Marx – em que a natureza das relações, processos e estruturas, bem como as suas representações ideológicas ou teóricas produzidas sobre determinado fenômeno, poderão ser alcançadas, sob a perspectiva de desvendar a realidade estudada, mas também para ações que visem transformar a realidade social.

Conforme Karel Kosik (2002, p. 52),

[...] para o materialismo, a realidade social pode ser conhecida na sua concreticidade (totalidade) quando se descobre a natureza da realidade social, se elimina a pseudoconcreticidade, se conhece a realidade social como unidade dialética de base e de superestrutura, e o homem como sujeito objetivo, histórico-social.

Por esse posicionamento, Kosik (2002) ressalta que se o homem no âmbito da totalidade, for visto apenas como um objeto, a realidade social não será conhecida em sua totalidade concreta, nem se na práxis histórico-objetiva humana, não o reconhecer como sujeito.

Apresentando-se como um método de investigação deveras crítico e que busca superar o senso comum, a apreensão da realidade em sua gênese na concepção dialética articula, a todo o momento, teoria e prática. Assim, o materialismo histórico-dialético se dá a partir de três movimentos simultâneos: de crítica, de construção do novo conhecimento e de ação com vistas à transformação, que na realização da pesquisa se apresenta em três momentos distintos: a crítica, que compreende desde o embasamento teórico ao levantamento bibliográfico; a construção de um novo conhecimento a partir da teoria aplicada à prática, a fim de que autores, conceitos e ideias dialoguem sobre o tema; e, finalmente, a ação com vistas de transformação e as contribuições que esse conhecimento trará para a análise das parcerias.

Para ser materialista, histórica e dialética, a investigação deve considerar a concretude, a totalidade e a dinâmica dos fenômenos sociais, que não são definidos à priori, mas construídos historicamente. Este processo de articulação das múltiplas dimensões do fenômeno com a totalidade mais ampla requer ainda uma ordenação lógica e coerente do que se captou da realidade estudada, de modo que não se negligencie o caráter histórico do objeto de conhecimento e as cinco categorias fundamentais da perspectiva dialética: contradição, totalidade, mediação, reprodução e hegemonia (CURY, 2000).

A categoria de contradição rebate a concepção de linearidade, pois parte do entendimento de que nada existe em permanência e, portanto, toda realidade é passível de superação. A totalidade busca a conexão dos aspectos particulares como contexto social mais amplo que produz as contradições; a reprodução aponta para o fato de que o modo de produção capitalista, para se manter, tende a se reproduzir, mesmo que com pequenas mudanças que não chegam a ser estruturais, mas apenas adaptativas a este modo de produção. A hegemonia entende que a ideologia da classe dominante e sua concepção de sociedade, de valores e de relações sociais, devem ser reproduzidas a ponto de que estes ideais de sociedade sejam um consenso entre

os cidadãos e a mediação que apresenta o homem como mediador das relações sociais.

Para esta pesquisa, três categorias seriam de grande valia para a investigação da temática entre público e privado na educação: as categorias de mediação, totalidade e hegemonia. Segundo Cury (2000), a categoria da totalidade parte do pressuposto que o homem não busca somente uma compreensão particular do real, mas que pretende uma visão que possa se conectar dialeticamente em um processo particular com outro, assim como a categoria da hegemonia, a terceira selecionada, que traz consigo tanto as possibilidades de análise, como a indicação de uma estratégia política.

Não há como compreender o presente sem o aporte substancial da história, sem o debruçar crítico sobre as orientações dos acontecimentos passados no fenômeno presente. Porém, é fato que na concepção materialista do conhecimento o esforço reflexivo não deve se limitar à análise crítica, ele deve despertar a conscientização que deve estar associada a uma prática social, que é o fundamento e o limite do processo de conhecimento entendido como práxis transformadora e instrumento de luta.

Para aprofundamento, a pesquisa documental foi necessária por ser utilizada tanto nas abordagens de natureza positivista como também naquelas de caráter compreensivo, com enfoque mais crítico. Todo este percurso está marcado pela concepção epistemológica a qual se filia o investigador. Realizaremos levantamentos e análise de documentos do governo federal, especificamente da Secretaria de Assuntos Estratégicos da Presidência da República (SAE); levantamento de documentos do Instituto Unibanco (IU), no período de 2012 a 2020. Para a análise específica do histórico de parcerias, realizaremos levantamento e análise de documentos sobre o IU, presentes nos sites do Instituto Unibanco (2012-2020), na Secretaria de Educação do Estado do Ceará e na Crede 01, além de documentos norteadores, leis e decretos que normatizam a Escola de Ensino Médio em Tempo Integral no Estado do Ceará.

A compreensão do processo de expansão das escolas de ensino médio em tempo integral e a participação ativa do Instituto Unibanco é analisada a partir da pesquisa em documentos, sites, artigos e entrevistas. Para tanto, realizou-se um levantamento e análise de documentos do governo federal, como relatórios do

Instituto Unibanco e do Diário Oficial do Estado do Ceará, assim como documentos como o Plano Nacional de Educação (PNE), e o Plano Estadual de Educação (PEE).

Aliado a isso, considera-se relevante, ainda, desenvolver a análise do imbricamento entre o Instituto Unibanco e a articulação no processo de expansão do Ensino Médio em Tempo Integral. É também a partir da análise documental que o pesquisador pode verificar e apreciar os documentos com uma finalidade específica e, nesse caso, preconiza-se a utilização de uma fonte paralela e simultânea de informação para complementar os dados e permitir a contextualização das informações contidas nos documentos.

Os documentos são registros escritos que proporcionam informações em prol da compreensão dos fatos e relações, ou seja, possibilitam conhecer o período histórico e social das ações e reconstruir os fatos e seus antecedentes, pois se constituem em manifestações registradas de aspectos da vida social de determinado grupo. (OLIVEIRA, 2007, p. 34).

A pesquisa realizada foi de cunho qualitativa, em que há uma maior preocupação com o processo, pois, ao estudar determinado problema, o interesse se volta à forma como ele se manifesta nas atividades, nos procedimentos e nas interações cotidianas. Segundo Oliveira (2007), a pesquisa qualitativa envolve a obtenção dos dados descritivos, adquiridos no contato direto do pesquisador com a situação estudada, enfocando a perspectiva dos sujeitos.

Além da análise documental, que envolveu planos de governo, programas, material distribuído em reuniões, consulta a sites e material divulgado pela imprensa, na intenção de captar os movimentos do real nesta pesquisa, também foram utilizadas, como fontes de informações primárias, entrevistas realizadas junto a três gestores que, de alguma forma, vivenciaram a educação durante o processo de implantação dos programas e ao longo de sua execução. A Secretaria de Educação do Estado do Ceará produziu material específico em referência ao tempo integral: o Projeto Político Pedagógico, o Plano de Gestão Escolar, a Matriz EEMTI e o Catálogo de Eletivas.

1.4 Estrutura da Dissertação

Intencionamos organizar a exposição dos resultados desta pesquisa em cinco seções. Inicialmente, uma contextualização do tema, com indicações de sua relevância, situando-o no contexto político das reformas educacionais. Trata-se da introdução, que apresenta os aspectos desta pesquisa que envolve as relações entre o público e o privado nas escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, no Estado do Ceará, dando ênfase às tensões econômicas, sociais e políticas, dispondo, ainda, sobre os processos metodológicos adotados para a realização da pesquisa e os caminhos trilhados pela pesquisadora até seu objeto de pesquisa.

Na segunda seção, apresentaremos as relações público-privadas no contexto da globalização neoliberal e os marcos das reformas de Estado, em que se abordam as grandes mudanças, com destaque para os acontecimentos estruturais a partir da década de 1990 no Brasil. Busca-se compreender em que contexto estão inseridas as mudanças econômicas, sociais e políticas que motivaram essa disputa no ambiente escolar entre o público e o privado, contextualizando a partir da Globalização, Neoliberalismo, Terceira Via e a Nova Gestão Pública, que ascende nesse processo de gestão gerencial. Alguns autores embasam a análise, como Romualdo Portela de Oliveira (2005), Harvey (1989), Carlos Roberto Jamil Cury (1996), entre outros.

A terceira seção, dimensões do público e do privado: concepções e tensões no campo educacional, analisará as reconfigurações históricas do público e do privado no capitalismo, os elementos sobre o público e o privado na educação, as parcerias público-privadas, seu marco legal e atos normativos que demarcam uma nova configuração do público e do privado, assim como a inserção de instituições do Terceiro Setor na escola pública, bem como os desdobramentos desse apoio fundamentado na melhoria dos resultados.

Na quarta seção, busca-se analisar o lócus da pesquisa, caracterizando-o, além de investigar o tensionamento presente nas relações público-privada na educação estadual e como isso vem se materializando nas novas formas de gestão pública, explicitando o modelo gerencial empregado e as diversas tensões que surgem e como estas se efetivam nas relações com gestão e comunidade escolar.

Na quinta e última seção, serão as conclusões elaboradas a partir da resolução da pesquisa.

2 RELAÇÕES PÚBLICO-PRIVADAS NO CONTEXTO DA GLOBALIZAÇÃO NEOLIBERAL E OS MARCOS DAS REFORMAS DE ESTADO

Dale (2010) discute criticamente o fenômeno da globalização em relação à educação. O sistema e a economia capitalista afetam diretamente a educação e as políticas elaboradas pelos governos. Esse cenário mundial imerso em um sistema globalizante, neoliberal, capitalista e mercadológico da educação, para o autor, acarretaria problemas quanto às prioridades relativas à educação. Entra em cena o real papel que o Estado tem no campo das políticas públicas, em especial, as educacionais perante o contexto globalizante.

Para tanto, torna-se relevante conhecer os atuais procedimentos globais para distinguir as trajetórias do capitalismo e da modernidade, além de examinar as relações entre elas - afinal o capitalismo está mais agressivo que nunca - e o Estado, pois, apesar da Nova Gestão Pública, ele não é mais apenas um Estado nacional, nem um Estado executivo, mas continua sendo o coordenador em último recurso e lugar para onde se dirigir quando os outros agentes da governança falham (DALE, 2010).

2.1 Estado do Conhecimento sobre Relações Público-Privadas: o que dizem os Repositórios Científicos?

A pesquisa sobre a relação entre o público e o privado na educação brasileira não é recente, e as pesquisas explicitam pontos de convergência e divergência entre os quais se inserem várias questões e seus reflexos na educação. Ao realizar a atividade para a conclusão da disciplina Pesquisa em Educação no Mestrado (POSEDUC), essa temática passava por redefinições, requisitando um novo olhar após a definição do tema.

Para Marx, o conhecimento científico é o conhecimento político. Logo, o conhecimento produzido assume um caráter não somente histórico, mas também político na medida em que, para além da formação da consciência e da resistência nas situações de conflito, propõe uma participação e ser agente transformador da realidade.

Em Romanowski e Ens (2006), os autores discorrem sobre os procedimentos necessários para a realização de um 'Estado do conhecimento': definir os descritores para direcionar as buscas; estabelecer critérios para Intermeio: a seleção do material que irá compor o corpus da pesquisa; levantar teses e dissertações catalogadas; coletar material de pesquisa selecionado junto às bibliotecas ou disponibilizado eletronicamente; organizar relatório do estudo compondo a sistematização das sínteses, identificando as tendências dos temas abordados e as relações indicadas nas teses, dissertações e artigos; e analisar e elaborar as conclusões preliminares.

Ferreira (2002, p. 257) salienta que um 'Estado do Conhecimento' impõe:

[...] o desafio de mapear e de discutir certa produção acadêmica em diferentes campos do conhecimento, tentando responder que aspectos 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 [...].

Rever caminhos e avaliar fontes, faz parte do exercício como pesquisador, e a orientação dos professores é fundamental para a construção da argumentação no diálogo com os autores.

Ao situar a questão entre o público e o privado, é necessário ressaltar que seus desdobramentos efetivos se vinculam às determinações estruturais e conjunturais de uma dada realidade sociopolítico-cultural. Para efeito de análise, a educação se faz como uma prática social contraditória, com objetivos e fins nem sempre convergentes.

O pesquisador, na condução das pesquisas sobre políticas educacionais, a partir do enfoque metodológico materialista histórico-dialético, deve, essencialmente, apreender a totalidade da qual a problemática levantada faz parte, identificando, inclusive, os sujeitos históricos a quem essa problemática se refere. Isto implica, ainda, em um resgate das produções teóricas sobre esta problemática, de modo a identificar o que se já produziu, o que já se evidenciou e o que necessita ser aprofundado e/ou revisitado, até mesmo no sentido de uma ruptura.

Segundo Luna (2009), uma das funções mais importantes da revisão é a explicação de como o problema vem sendo pesquisado, que permite a localização, o

uso de ferramentas de busca e a identificação de materiais atuais, relevantes e significativos para o estudo do objeto de pesquisa.

O levantamento bibliográfico foi realizado nos portais de publicações: Banco de Teses e Dissertações (BDTD), Portal de Periódicos CAPES e Scientific Electronic Library Online (SciELO). A escolha ocorreu após a reformulação do objeto de pesquisa, o que acarretou novas pesquisas para o Estado do conhecimento e, em virtude das demandas de tempo, estes não são suficientes, mas possíveis. Neles foram empregadas a seguinte associação de descritores de busca: “parceria público-privado” AND Educação e “Nova Gestão Pública” AND Educação. Com o uso dos booleanos, é possível combinar palavras-chave usando os operadores AND, OR e NOT (E, OU e NÃO em português, respectivamente) para limitar, esconder ou definir a sua pesquisa.

De acordo com Benite (2009), o materialismo histórico-dialético apresenta algumas fases da pesquisa para desenvolvimento exitoso e, entre elas, o levantamento bibliográfico assume uma etapa primordial na busca e compreensão sobre o tema, pois o autor deve olhar as ações e criar situações em que as ações possam ocorrer, em que o grande objetivo é compreender e contextualizar o tema. Aliado a isso, a atenção devida ao problema formulado de maneira correta e cumprindo as premissas básicas: clareza, exequibilidade e pertinência, ampliam as possibilidades de se obter resultados satisfatórios.

Portanto, adotamos em nossa pesquisa o recorte cronológico de 2012 a 2020, a revisão por pares, o uso de aspas e o uso do booleano AND que, segundo o Manual de Periódicos da CAPES (2019), tem como função restringir a pesquisa, permitindo que apareçam somente as palavras digitadas; o uso de aspas tem o mesmo efeito e filtra de forma bastante eficaz na plataforma SciELO.

Ao escolhermos o MHD como método, é possível delinear os caminhos para a efetivação da pesquisa, sendo fundamental observar os fatos a partir da movimentação histórica, portanto, esse foi um elemento primordial nas leituras dos textos selecionados. O levantamento bibliográfico nos portais CAPES e BDTD, apresentaram um total de 745 obras. Aplicando os filtros: leitura dos títulos, recorte temporal 2012-2020, revisão por pares e língua portuguesa, restaram 336 obras, para ambos os descritores, que foram selecionados ainda por estarem associados a áreas

diversas como administração, saúde e engenharias. Ao final, selecionamos 11 trabalhos entre teses, dissertações e artigos que dialogavam com a nossa temática.

A BDTD-IBCT apresentou, com o uso dos filtros já especificados, 07 trabalhos, sendo três teses e quatro dissertações. É preciso reafirmar que o uso dos descritores foi com a mesma associação em todas as plataformas, sempre seguindo o objetivo de mapear o que outros pesquisadores estudavam sobre o público e o privado, e as tensões como consequência dessas relações nas escolas de tempo integral.

A tabela 1 apresentou teses e dissertações selecionadas com o descritor público – privado e o booleano AND para adição com o termo Educação. Estas foram organizadas no quadro em ordem decrescente e apresentavam elementos relevantes para a pesquisa, como a parceria público-privada, a privatização na educação básica e políticas públicas.

Tabela 1 - Teses e Dissertações selecionadas com o descritor “Público – privado “AND “Educação”

ANO	TIPO	TÍTULO	INSTITUIÇÃO	AUTOR
2019	Dissertação	Privatizações na educação básica no Tocantins: parcerias público-privadas x regime de colaboração público-público	Universidade Federal do Tocantins	Leonardo Victor dos Santos
2016	Dissertação	Instituto Unibanco e o projeto Jovem do Futuro: Uma forma de Inserção dos empresários nas Políticas Públicas Educacionais para o Ensino Médio	Universidade de São Paulo	Priscila de Paula Rodrigues
2016	Tese	A relação público-privada no contexto do ensino médio Brasileiro: em disputa a formação dos jovens e a gestão da escola pública	Universidade Federal do Paraná	Simone Sandri
2015	Tese	As parcerias público/privadas e as feições da gestão gerencial na educação	Universidade Federal do Pará	Antônio Sousa Alves
2013	Tese	A gestão da Educação no contexto da Sociedade Capitalista: A parceria público-privada	Universidade Federal do Rio Grande do Sul	Luciani Paz Carmelatto
2012	Dissertação	As parcerias público-privadas no programa de Educação para Todos: uma análise marxista	Universidade Federal do Ceará	Eveline Ferreira Feitosa

Fonte: Tabela elaborada a partir de pesquisa realizada na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD- IBCT) (2021).

A busca selecionou somente uma dissertação com o descritor Nova Gestão Pública em pesquisa realizada com o booleano AND Educação. Selecionamos um trabalho que dialogou com o tema de nossa pesquisa, definindo o papel do gestor e as tensões que envolvem o exercício dessa função na nova gestão pública.

Tabela 2 - Teses e Dissertações selecionadas com o descritor “Nova Gestão Pública “AND “Educação”

ANO	TIPO	TÍTULO	INSTITUIÇÃO	AUTOR
2014	DISSERTAÇÃO	O Gestor da instituição pública de ensino e a Nova Gestão Pública.	Universidade federal do Rio Grande do Norte	Liana de Araújo e Silva Pereira

Fonte: Tabela elaborada a partir de pesquisa realizada na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD- IBCT) (2021).

Em seguida, apresentamos os artigos selecionados com o descritor público- privado, com o booleano AND Educação, no repositório CAPES, que dialogavam de forma atual a dicotomia entre o público-privado, a gestão e o Instituto Unibanco. A título de compreensão, empregamos as siglas E - Estado e C - Conhecimento, enquanto a numeração segue a ordem que os mapas surgem no ATLAS TI.

Tabela 3 - Artigos selecionados com o descritor “público – privado” AND “Educação”

ANO	TÍTULO	CÓDIGO	PERIÓDICO	AUTOR
2018	Do Público e do Privado na Constituição de 1988 e nas Leis Educacionais	EC3	Educação e Sociedade	Carlos Roberto Jamil Cury
2015	Relações entre o público e o privado na educação: O Projeto Jovem de Futuro do Instituto Unibanco	EC2	Educação e Sociedade	Vera Maria Peroni Maria Raquel Caetano
2015	Projeto Jovem do Futuro: uma tecnologia do Instituto Unibanco para a Gestão de Escolas Públicas de Ensino Médio	EC1	Educação: Teoria e Prática	Regina Tereza Cestari de Oliveira e Maria Aparecida Canale Balduino
		EC4	ENSAIO: Avaliação De Políticas	Sofia Viseu

2014	Revisitando o debate sobre o público e o privado em educação: da dicotomia à complexidade das políticas públicas	Públicas e Educação
-------------	--	---------------------

Fonte: Tabela elaborada a partir de pesquisa realizada no Portal de Periódicos CAPES (2021).

A tabela 3 apresentou um artigo com o descritor Nova Gestão Pública e o booleano AND Educação, com pesquisa realizada no Portal SciELO, que aproximou a pesquisa à questão regional, por fazer referência ao Estado do Ceará, e conceitos sobre gestão democrática.

Tabela 4 - Artigo selecionado com o descritor “Nova Gestão Pública” AND “Educação”

ANO	TÍTULO	CÓDIGO	PERIÓDICO	AUTOR
2019	“Gestão Democrática” no Ensino Público: um paradoxo do Estado Neopatrimonialista Brasileiro? - O Caso do Ceará	EC5	EDUR Educação em Revista	Clarice Zientarsk; Hermeson Claudio Mendonça Menezes ;Sonia De Oliveira Da Silva

Fonte: Tabela elaborada a partir de pesquisa realizada no Portal SciELO (2021).

Desse modo, o levantamento bibliográfico foi composto por doze obras selecionadas: 04 dissertações, 03 teses e 05 artigos. A fim de facilitar no momento de leitura e da interpretação, assim como pelas possibilidades de diálogos entre os textos, empregamos a ferramenta ATLAS.ti.

O ATLAS.ti é um *software* de análise qualitativa que busca garantir maior sistematicidade, através de uma melhor organização do material e do fornecimento de um suporte de ideias. É importante esclarecer que essa ferramenta será empregada na análise dos questionários no decorrer da pesquisa, mas que foi o exercício de leitura e relação entre os termos que permitiu uma visão ampliada sobre autores e textos.

Sobre o ATLAS.ti é importante ressaltar que o *software* foi desenvolvido em 1989 na Alemanha, sendo utilizado por pesquisadores por ser de fácil uso e por possuir uma gama de associações e ferramentas disponíveis (MUHR,1991). Em nossa pesquisa, será utilizado em dois momentos: na construção do Estado do conhecimento e na análise e interpretação das entrevistas semiestruturadas, realizadas com gestores escolares, associadas a análise de Conteúdo de Bardin (2010). Apesar das facilidades obtidas com os novos recursos, o *software* não

pode ser visto como senhor da pesquisa, pois o pesquisador é o ator do processo. Afinal, é preciso reconhecer que toda ferramenta tecnológica carece do olhar crítico, pois a interpretação é realizada pelo pesquisador, como indicam Lage e Godoy (2008).

Para uma abordagem qualitativa, é exigida a utilização de uma metodologia sistemática, por isso empregaremos a técnica da Análise de Conteúdo (BARDIN, 2010), para descrever e interpretar o conteúdo dos instrumentos usados para a coleta dos dados, que foram as entrevistas semiestruturadas com os gestores das escolas de Ensino Médio em Tempo Integral da Crede 01.

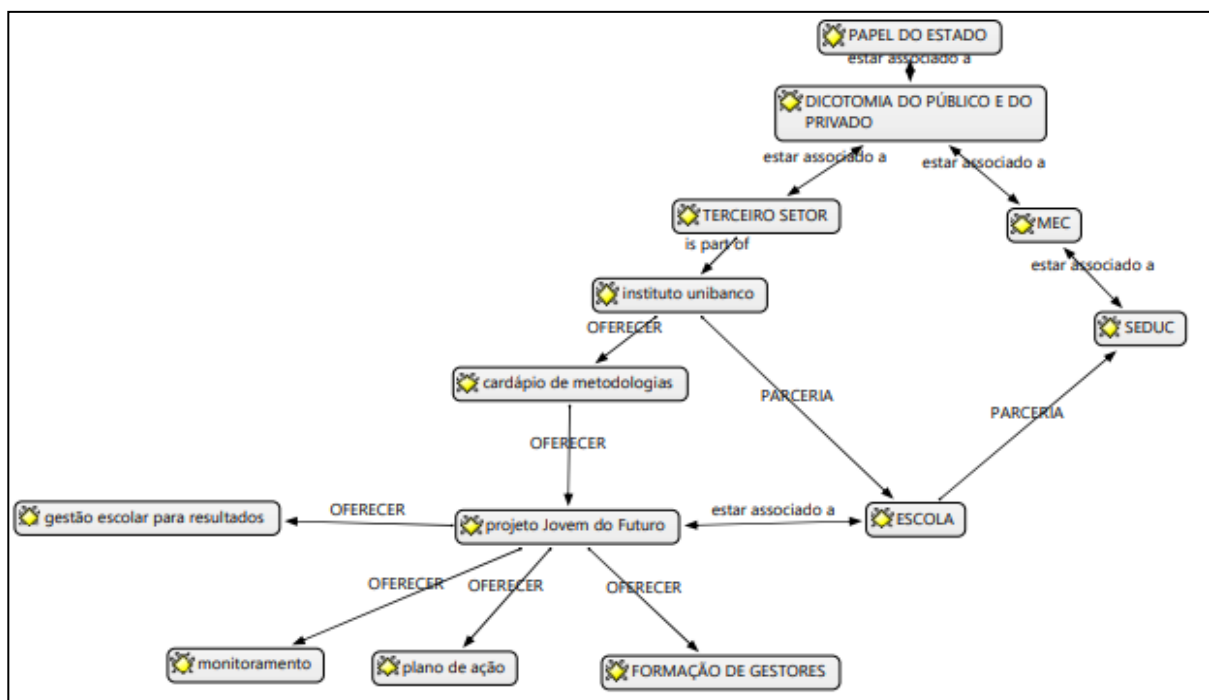
O *software* ATLAS.ti permite a descoberta de fenômenos complexos, os quais, possivelmente, não seriam detectáveis na simples leitura do texto, principalmente em relação à técnica tradicional de tratamento dos dados manualmente, e em seu uso inicial da pesquisa, auxiliou na construção do estado do conhecimento ao promover a construção de relações no texto. Vale destacar que nenhum *software* realiza todo o procedimento de análise independente do pesquisador. É necessário, portanto, que este conheça as potencialidades do *software* para adequá-lo à teoria de base utilizada para a análise das entrevistas, assim, a pesquisa seguirá as etapas da Análise de Conteúdo: pré-análise; exploração do material; tratamento dos resultados, inferência e interpretação (BARDIN, 2010).

A ferramenta é um recurso que poderá ser bem utilizado por facilitar o gerenciamento dos arquivos, agilizar a codificação e a busca de respostas, além de também facilitar a comunicação entre os textos. Mas, quem decide o que fazer, quando fazer e por que fazer continua sendo o pesquisador; logo, os artigos selecionados foram transpostos para o ATLAS.ti, a fim de uma visualização didática; já as teses e dissertações, em virtude da leitura, em sua grande maioria é selecionado somente um capítulo do todo, portanto, não seria interessante, para esse uso em particular do estado do conhecimento, a construção dos mapas.

Para fins didáticos e em virtude da seleção feita, os artigos foram organizados no ATLAS.ti, já as teses e dissertações, como foram selecionados capítulos e não a dissertação ou tese completa, elas estão resumidas estabelecendo as relações com o nosso objeto de pesquisa e demonstrando a sua relevância, organizados com o código E - para Estado e C – Conhecimento, e estão dispostos em ordem numérica crescente: EC 1, EC 2, EC 3, EC 4 e EC 5.

O artigo de Oliveira e Balduino (2015) Projeto Jovem do Futuro: uma tecnologia do Instituto Unibanco para a Gestão de Escolas Públicas de Ensino Médio, focaliza no Projeto Jovem do Futuro, apresentado pelo Instituto Unibanco, pré-qualificado no Guia de Tecnologias do Ministério da Educação (MEC), efetivado essa parceria com os objetivos de uma gestão voltada para os resultados, a discussão sobre o público e o privado com base na lógica de mercado, aliado a uma abordagem de diversos pontos relevantes para se compreender a relação do IU e o Estado.

Figura 1 - Estado do Conhecimento 1

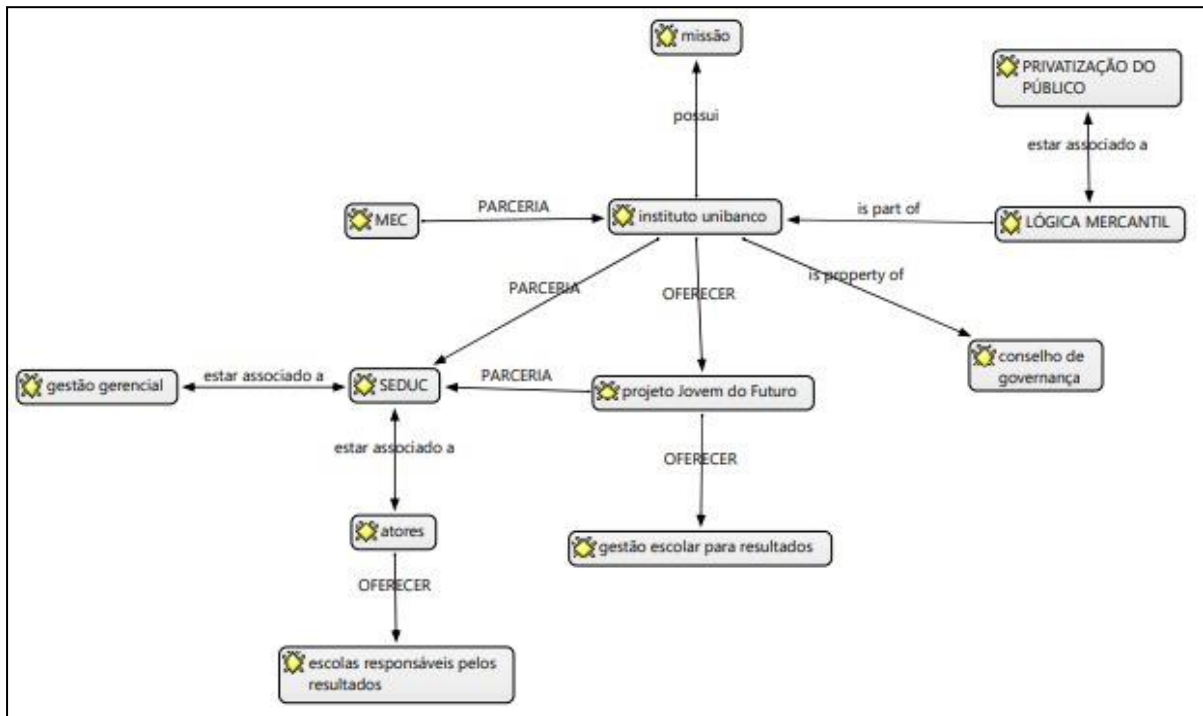


Fonte: Elaborada pela autora a partir do levantamento do Estado do Conhecimento (2021).

O artigo de Vera Peroni e Raquel Caetano (2015) “Relações entre o público e o privado na educação: O Projeto Jovem de Futuro do Instituto Unibanco” faz referência a uma parte da pesquisa: Parcerias entre sistemas públicos e instituições do terceiro setor: Brasil, Argentina, Portugal e Inglaterra implicações para a democratização da educação, realizada pelo Grupo de Pesquisa Relações entre o Público e o Privado na Educação, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Nesta etapa da pesquisa, o grupo enfocou o conteúdo da proposta, isto é, como a lógica privada mercantil está sendo inserida no sistema público e, também, como se deu a influência das redes nacionais e globais na política educacional brasileira de educação básica, sob a perspectiva de

Thompson (1981) de que são sujeitos e relações com objetivos de classe. Assim, neste texto, priorizaram esses dois aspectos - sujeitos e conteúdo da proposta - na análise do Projeto Jovem de Futuro do Instituto Unibanco.

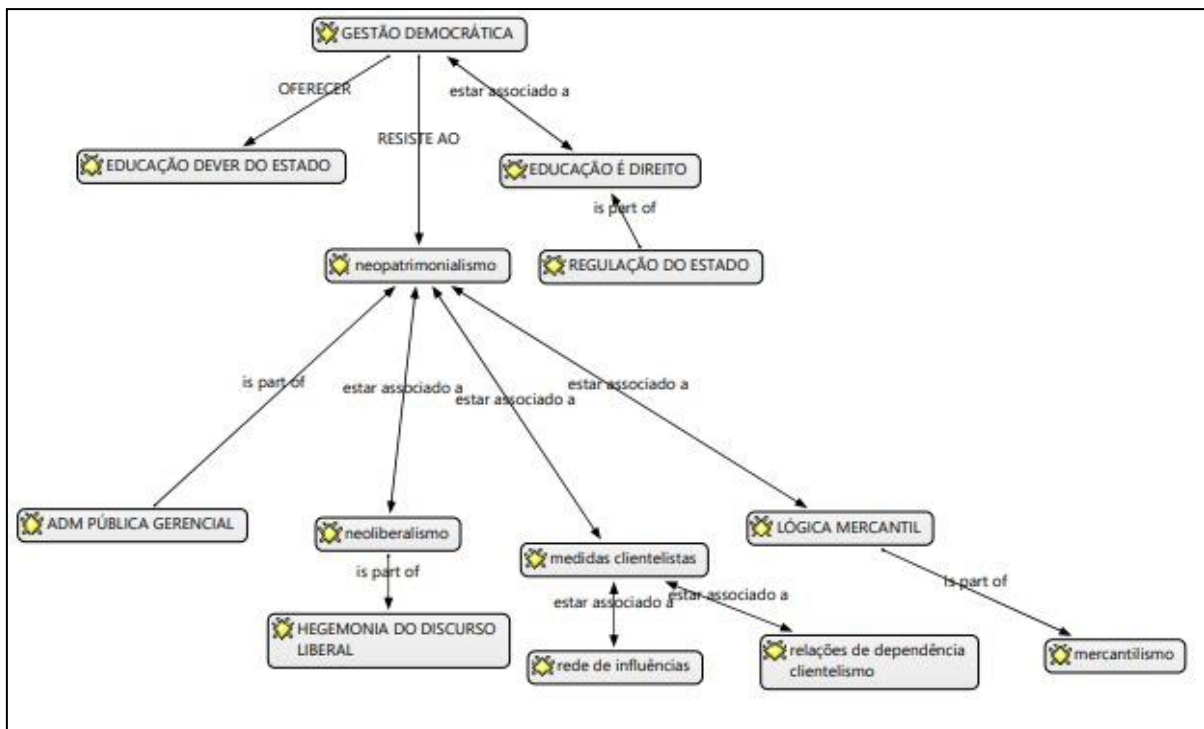
Figura 2 - Estado do Conhecimento 2



Fonte: Elaborada pela autora a partir do levantamento do Estado do Conhecimento (2021).

Revisitando o debate sobre o público e o privado em educação: da dicotomia à complexidade das políticas públicas, artigo de Sofia Viseu (2014), apresenta o debate sobre o público e o privado que tem ganhado crescente protagonismo na agenda educativa internacional e em diversos fóruns científicos, políticos e sociais. Através do olhar das políticas e da administração educacional, o texto recorreu a evidências empíricas disponíveis que mostraram os efeitos perversos, particularmente no domínio das desigualdades escolares, que têm resultado da aposta de uma administração centralizada, assim como da introdução de lógicas de mercado e de liberalização da educação. Este fenômeno foi interpretado como um indicador da complexidade que reveste as políticas públicas e, nesse sentido, questionou-se a vantagem em manter certa dicotomização público/ privado que tende a ignorar resultados não esperados na ação coletiva.

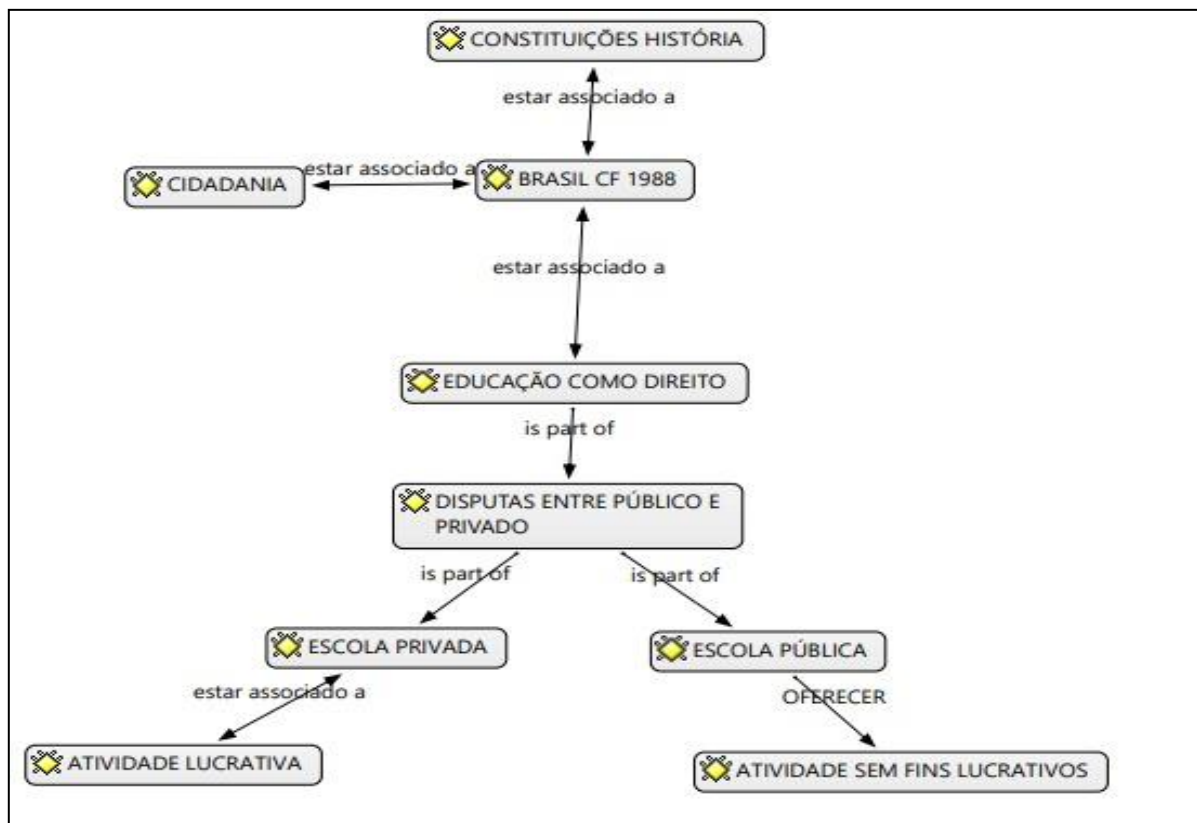
Figura 3 - Estado do Conhecimento 3



Fonte: Elaborada pela autora a partir do levantamento do Estado do Conhecimento (2021).

O artigo de Carlos Roberto Jamil Cury (2018) pretendeu refletir sobre a relação público-privado na educação, a partir do conceito de cidadania e sua relação com o ordenamento jurídico brasileiro. A liberdade de ensino é reconhecida como princípio da educação. A relação entre educação pública e educação privada não é neutra, já que se trata da presença dentro do campo da educação, um campo de disputas. Nesse sentido, a inserção de princípios no ordenamento legal torna tal relação coberta de tensão. E esse campo de forças esteve presente nos debates na Constituinte de 1987-1988, na tramitação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e em outras leis infraconstitucionais da educação. Essa relação se manifestou por diversas vezes na história da nossa educação. Esse jogo de forças tem a ver com um conjunto mais amplo de condicionantes relativos ao contexto sociopolítico. A atual flexibilidade presente na legislação e o recuo do Estado na regulação do ensino privado, permitem a este a ocupação mais ampla na educação escolar.

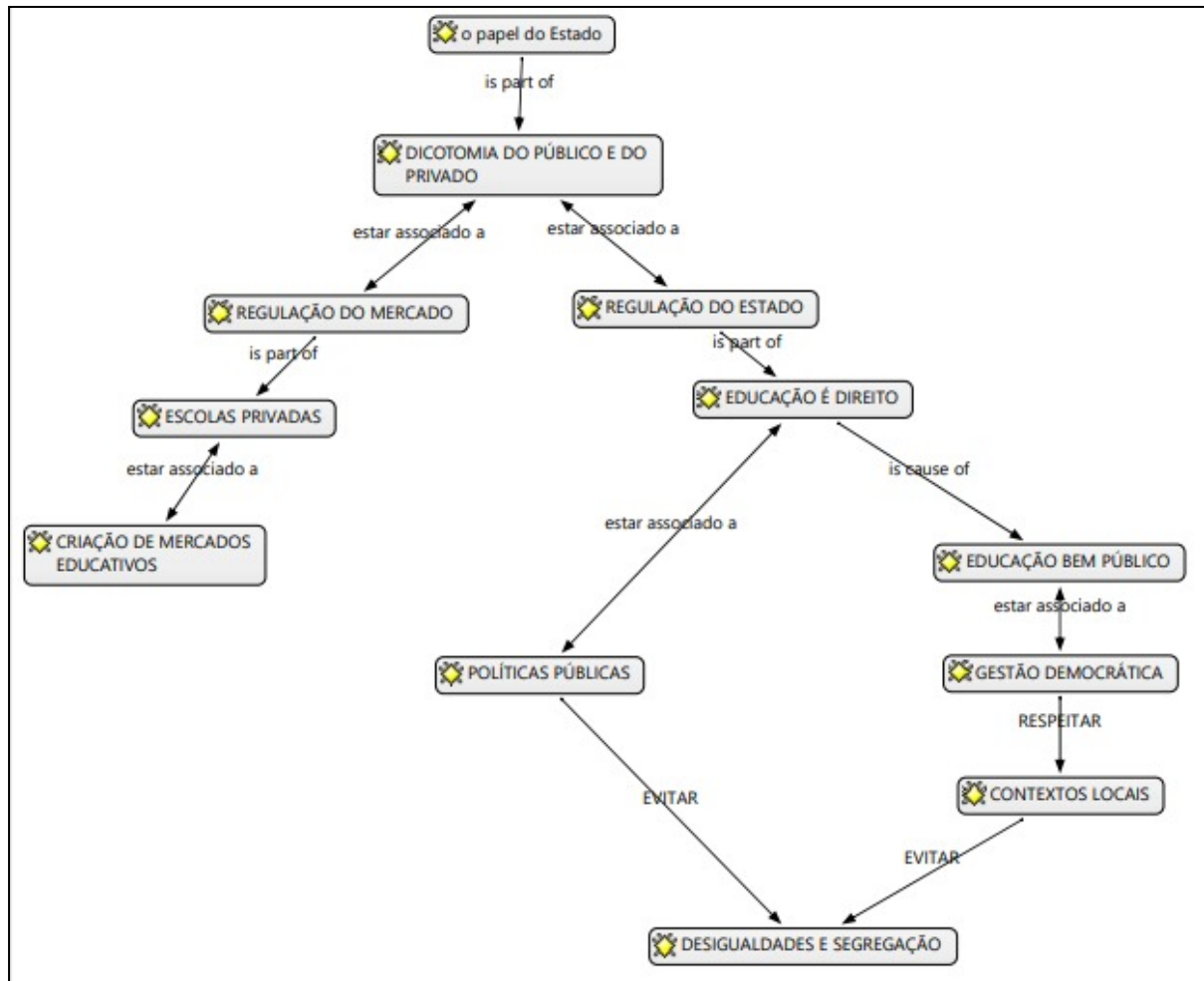
Figura 4 - Estado do Conhecimento 4



Fonte: Elaborada pela autora a partir do levantamento do Estado do Conhecimento (2021).

O artigo apresentou as possibilidades presentes na Gestão Democrática do Ensino Público, com ênfase no Estado do Ceará, Estado que tem sua estrutura administrativa marcada pelo ordenamento neopatrimonialista, cujos princípios se fazem presentes na gestão da coisa pública, estabelecendo um paradoxo ao projeto de “modernização” da administração pública. Observa-se que a gestão democrática se estabelece no campo do enfrentamento, na luta por hegemonia, no espaço da disputa política e, no contexto do Ceará, ela não acontece no sentido pleno, como conquistas sociais, principalmente porque estas não são atingidas espontaneamente, elas são fruto das tensões do processo histórico, em construção coletiva, sempre imersa na realidade concreta da vida. Os autores Clarice Zientarski, Hermeson Claudio Mendonça Menezes e Sonia de Oliveira da Silva abordam esse processo participativo que se opera na superação de velhos hábitos de uma gestão centralizadora ou que concebe a democracia como um princípio apenas jurídico.

Figura 5 - Estado do Conhecimento 5



Fonte: Elaborado pela autora a partir do levantamento do Estado do Conhecimento (2021).

Desse modo, o levantamento bibliográfico foi composto por 12 (doze) obras acadêmicas. Diante da análise destas obras, percebemos o discurso dos governos para aderirem às práticas de parcerias entre o setor público e o privado. A grande parte dos trabalhos dedicou um tópico sobre a legalização das parcerias público-privadas, a partir da criação de um marco legal para o Estado. O Estado do conhecimento também demonstrou que há interesses econômicos envolvidos nessas parcerias, para além do discurso de educação de qualidade, sendo necessário compreender o contexto em que estas parcerias surgem.

Os autores consideram que as fronteiras entre o público e o privado são modificadas a partir da redefinição do papel do Estado e apontam a sociedade civil como parceira do poder público. Estas parcerias se materializam a partir de políticas públicas para a área social envolvendo financiamentos e redistribuição dos recursos

públicos para instituições privadas; temas recorrentes também nos textos são a privatização do ensino público, as instituições do Terceiro Setor e a Terceira Via.

A pesquisa realizada por Feitosa (2012) utilizou como método o materialismo histórico-dialético, investigou as parcerias público-privadas no Movimento Todos pela Educação, empreendendo uma análise sobre a educação e o empresariado, o mercado da educação refletido a partir da ascensão do Estado de orientações multifacetadas num espaço de reconfiguração dos limites entre o público e o privado, que são reconhecidos mediante a crise estrutural do Capitalismo.

Cormelatto (2013) apresentou sua tese sobre a gestão da gestão democrática, dedicou um capítulo à contextualização histórica da crise do capital, fez referência a reforma gerencial do Estado, principalmente a partir da década de 1990, apresentando a pesquisa no cerne da crise e reestruturação do modo capitalista, além de situar a gestão democrática a partir da parceria público privada entre o Instituto Ayrton Senna (IAS) e a prefeitura de Joinville-SC. A estratégia de organização e aplicação do método ou sistema do IAS assemelha-se com o Instituto Unibanco, tema de nossa pesquisa, apesar de que a aplicabilidade seja em escolas regulares e do ensino fundamental, as táticas de empregabilidade de uma gestão gerencialista e alinhada com a lógica do mercado são evidentes.

Alves (2015) apresentou uma tese sobre a relação entre as parcerias público-privadas e a gestão gerencial e suas repercussões para a gestão escolar da rede estadual de Imperatriz-Maranhão, e a instituição do Terceiro setor, Instituto Ayrton Senna (IAS). Investigou sobre a propriedade privada e do Estado capitalista burguês e o programa Gestão Nota 10. Algo a ser ressaltado, é que na pesquisa bibliográfica encontramos diversos trabalhos sobre o público e o privado na Universidade Federal do Pará, com enfoques e instituições diversas realizando parcerias público-privadas no Estado, e que se apresentou resultados que constatavam a fragilidade da gestão escolar com a redução da autonomia dos gestores e com um discurso de gestão democrática escolar.

Sandri (2016), em sua tese de doutorado, faz referência a relação público-privada no contexto do ensino médio, a partir do imbricamento entre o programa Ensino Médio Inovador e o projeto jovem do Futuro, a autora acredita que o imbricamento entre as duas propostas contribui para a disseminação da lógica privada como uma lógica voltada ao “bem-comum”, intensificando, assim, a hegemonia do

empresariado no contexto social; o Instituto Unibanco interfere no conteúdo-forma dos processos de formação humana e de gestão escolar da escola pública. Abordando conceitos da esfera do público e privado, a fim de investigar a intervenção do Instituto Unibanco (IU) no conteúdo-forma dos processos de formação humana, e da gestão escolar da escola pública.

Rodrigues (2016), em sua dissertação, investigou o Instituto Unibanco (IU) e a incursão do setor privado na escola pública a partir do programa Jovem do Futuro, a criação e a difusão dessa tecnologia em parceria com o Ministério da Educação (MEC), apresentando um histórico das constituições e da atuação do IU influenciando a gestão escolar, se transformando em uma gestão para resultados. Podemos perceber que o tema gestão aparece de diversas formas, porém, sempre ligado a falta de autonomia, execução de atividades prontas, uma administração gerencial, entre outros fatores.

Em Santos (2019), o autor investiga as parcerias público-privadas entre as instituições do Terceiro Setor e a Secretaria de Educação de Tocantins, fazendo uma análise dessas instituições com ou sem fins lucrativos. O autor questiona sobre o que levaria o governo, representado pela SEDUC-TO, a firmar parcerias com a iniciativa privada, para a definição de políticas e gestão da educação, em detrimento do regime de colaboração com instituições públicas de educação superior presentes no Estado, e analisou a influência e o alcance dessas instituições no Estado para definir desde currículos até políticas educacionais.

Pereira (2014), a única dissertação selecionada abordando a Nova gestão Pública, investigou sobre a formação de gestores e a nova gestão pública (NGP) no Rio Grande do Norte, quais as atribuições do gestor e se ele compreendeu o que seria essa NGP. A dissertação foi dividida traçando o perfil do gestor, a organização e a legislação.

Diante das produções selecionadas para o levantamento bibliográfico, observamos a relevância desta pesquisa, visto que os estudos sobre a relação público-privado na educação abordam questões sobre a democracia, a gestão escolar, as parcerias público-privadas e a privatização do público. É relevante perceber esse campo de disputas entre o público e o privado e abordar essa parceria entre Secretaria de Educação do Estado do Ceará e o Instituto Unibanco, a partir das perspectivas das tensões econômicas, sociais e pedagógicas que permeiam essa

parceria nas escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, além de investigar sobre os reflexos dessa nova configuração organizacional, compreender os impactos dessa parceria e identificar as tensões que assolam as relações a partir dessa contextualização.

2.2 Reformas de Estado no Contexto da Globalização e do Neoliberalismo: Implicações no Campo do Público e do Privado

Conforme pode ser observado no Estado dos Conhecimentos, as pesquisas que se debruçam sobre as relações público-privadas e suas implicações no campo educacional destacam os avanços e recuos de reformas que impactam diretamente os campos político, social, econômico, cultural e tecnológico. Nesse sentido, é importante aprofundar as reflexões sobre o contexto que tem influenciado esse processo e as base teórico-empíricas. Portanto, é possível afirmar, mediante os estudos que foram realizados, mesmo considerando as diversas concepções, que a tradição liberal denominou de Estado o aparelho jurídico-político-repressivo. Para esse estudo, nos apropriamos da concepção de Gramsci (2000), que avalia que esta concepção preliminar se coloca como Estado restrito, pois representa apenas a instituição formal, e a divisão realizada na sociedade civil, que seria o conjunto de organismos privados, e a sociedade política, que seria o público. A concepção de Estado ampliado surge, então, como contraditória e complementar entre a sociedade civil e a sociedade política, vive um campo de disputas, porém, não há, na concepção de Gramsci (2000), a possibilidade liberal que separe como dois diversos o público e o privado.

Logo, o Estado Ampliado passa a ser um coliseu¹ em que os grupos disputam a hegemonia² e procuram obter o aparelho de dominação, a fim de impor o seu projeto político aos grupos que não aderiram ainda as suas ideias.

¹ **Coliseu** era um enorme anfiteatro reservado para combates entre **gladiadores** ou o pondo esses guerreiros contra animais selvagens. Suntuoso, era mais confortável do que muitos estádios modernos. [...] Para homenagear seu pai, Tito batizou a construção de “Anfiteatro Flaviano”.

² **Hegemonia:** Compreende-se aqui que a dimensão mais totalizante dada por Gramsci (2000) à ideia de hegemonia, diz respeito a um movimento orgânico de construção política de um grupo social, que começa na sociedade civil (universalizando sua concepção de mundo, construindo consensos e dirigindo outros grupos sociais) e termina na sociedade política (com a possibilidade da dominação).

Por enquanto, podem-se fixar dois grandes 'planos' superestruturais: o que pode ser chamado de 'sociedade civil' (isto é, o conjunto de organismos designados vulgarmente como 'privados') e o da 'sociedade política ou Estado', planos que correspondem, respectivamente, à função de 'hegemonia' que o grupo dominante exerce em toda a sociedade e aquela de 'domínio direto' ou de comando, que se expressa no Estado e no governo 'jurídico'. Essas funções são precisamente organizativas e conectivas. (GRAMSCI, 2000, p. 21).

Para Gramsci (2000), a separação entre sociedade civil e sociedade política é meramente metodológica, pois elas estão dialeticamente relacionadas, pois não há possibilidade de separação para a sua concepção de Estado. Segundo Fontes (2018), para Gramsci (2000) o Estado não está em uma cúpula, ao contrário, o Estado capitalista ampliado integra e participa dos espaços da vida social, nem dominantes nem dominados: são homogêneos. Segundo Peroni (2003), sob essa perspectiva, o Estado atua por meio da força, consenso e coerção legal, criando estratégias para uma dominação sutil e tácita. Essa teoria ficou conhecida como concepção ampliada do Estado, com a inclusão, dentro do próprio Estado, dos aparelhos hegemônicos.

É preciso considerar que o Estado, ao regular às relações sociais de várias formas, incita essa dominação e é um fenômeno que auxiliava a globalização. Optamos por uma perspectiva mais restrita, partimos da concepção de Santos (2001), ressaltando que é preciso fazer referência aos aspectos econômicos, políticos e socioculturais.

Para Santos (2001), a globalização tem três faces: a primeira, é a globalização como fábula, que representa o modo como ela é contada, veiculada pelos meios que a fazem pública. Este aspecto se constitui em um dos principais para sua expansão e consolidação, ao cumprir um papel de convencimento ao mundo ou às comunidades locais de sua imprescindibilidade como ideologia hegemônica; o segundo aspecto seria a perversidade, ou seja, a realidade do mundo causando todas as desigualdades econômicas e sociais que se perpetuam no mundo contemporâneo; a terceira forma que se apresenta a globalização é a da possibilidade de mudança, uma globalização mais humana onde o Estado se faça mais presente através das políticas sociais.

Para Santos (2001), a morte da política e da capacidade do Estado em gerir as demandas nacionais é um aspecto fundamental para se compreender a subserviência dos governos (nacional) à ideologia hegemônica do mundo global

(supranacional), visto se viver na era da globalização em que aconteceu uma inversão nas funções e a política passou a ser subordinada ao mercado. Essa inversão, segundo o autor, deve-se ao fato de as técnicas hegemônicas estarem presentes obrigatoriamente em todos os países - o que não ocorria ainda no século XIX - fortalecendo a ideia neoliberal do Estado mínimo.

Mesmo diante de todos estes aspectos negativos da globalização, Santos (2001) propõe outra possibilidade neste processo vigente. Pode não ser possível dizer não à globalização ou tentarmos não avançar nesse processo que evolui rapidamente, mas, isso não significa que não possamos transformá-la em algo que seja viável e que traga benefícios a todos. Para ele, é possível realizar uma transição branda, onde o homem deve passar a ser o centro, em detrimento do mercado e do dinheiro estado bruto. Assim, busca garantir o mínimo para satisfazer nossas necessidades individuais e coletivas para uma vida digna, abolindo a competitividade e dando lugar à prática da solidariedade.

Em outra perspectiva analítica, Jameson (2001) aponta a globalização como um fenômeno que parece estar sempre em movimento, buscando novos caminhos, e as tentativas de defini-la se apresentam por níveis tecnológicos: o político, o cultural, o econômico e o social. O autor faz uma fusão entre economia e cultura, parecendo não haver possibilidade de vida sem consumo, apresentando a cultura como algo indissociável à economia, já que as questões culturais se propagam para os setores econômicos e sociais. A produção de mercadorias é agora um fenômeno cultural, a ponto, segundo o autor, de que a compra de produtos ameace a cultura nacional. Um processo perceptível a partir da difusão das ideias norte-americanas apresentadas por Jameson (2001), como sendo o ideal para uma sociedade de consumo, seria um mundo americanizado.

[...] a globalização é um conceito comunicacional que ora mascara, ora transmite significados culturais e econômicos. Sabemos que hoje há, no mundo todo redes de comunicação mais intrincadas e extensas que são, por um lado resultado de inovações notáveis na tecnologia de comunicação, e por outro lado dependem da ampliação tendencial da modernização em todos os países do mundo, ou pelo menos em suas grandes cidades, o que inclui a implantação dessa tecnologia (JAMESON, 2001 p. 44).

A perspectiva de Jameson (2001) que apresenta os americanos nesse processo de globalização, e se distancia de Santos (2001), por ter essa abordagem

diferente sobre a globalização, o mundo, ao esquivar-se de uma possível polarização, talvez tenha permitido que os Estados Unidos vendessem a ideia de que tudo em seu país é possível, no sentido lato da palavra, apresentando ao mundo o que o autor denomina como um novo estágio do capitalismo. Uma estratégia tripartite que seria a publicidade do estilo de vida dos americanos, um modelo de democracia, uma agenda neoliberal, fluxo livre de trabalhadores, o estilo de vida americano expansionista e neoliberal.

De acordo com Jameson (2011) há vários outros aspectos da globalização:

Há vários aspectos da globalização econômica que devemos descrever, ainda que de forma breve, aqui. As corporações transnacionais – simplesmente chamadas de multinacionais nos anos 70 – forma o primeiros sinal e sintoma de uma nova evolução capitalista, alimentando receios políticos de que haveria um novo tipo de poder dual (..) o aspecto mais preocupante dessas novas estruturas das corporações globais é sua capacidade de devastar os mercados de trabalhos nacionais aos transferir suas operações para locais mais baratos em outros países ou continentes. (JAMESON, 2011, p. 25)

As alterações geradas pelo processo de globalização, bem como seus desdobramentos político-econômicos, são inúmeras e nem sempre apresentam os efeitos pretendidos pelas nações que os legitimaram. As influências do neoliberalismo - suas benesses e danos - na América Latina, têm como marco o que se convencionou chamar de “Consenso de Washington”³. Esse é um plano de ajustamento das economias periféricas, endossado pelo FMI e pelo BIRD para ser adotado nos países do Sul (FIORI, 1995). Os organismos internacionais exerceram um forte protagonismo na condução das reformas demandadas pelo capital nas décadas finais do século XX, orientando as reformas do Estado nos países periféricos (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2003).

A América Latina, a partir da década de 1990, tornou-se bastante disponível para a expansão dos fluxos internacionais de bens, serviços e capital, para o acirramento da concorrência nos mercados internacionais e para a maior integração entre os sistemas econômicos nacionais, o que abrangeu também aspectos

³O **Consenso de Washington** foi a forma como ficou popularmente reconhecido um encontro ocorrido em 1989, na capital dos Estados Unidos. Nesse encontro, realizou-se uma série de recomendações visando ao desenvolvimento e à ampliação do neoliberalismo nos países da América Latina. Essa reunião foi convocada pelo *Institute for International Economics*, sob o nome de “*Latin American Adjustment: How Much has Happened?*”, e envolveu instituições e economistas de perfil neoliberal, além de alguns pensadores e administradores de países latino-americanos.

ambientais, culturais, políticos e sociais (GONÇALVES, 1998). Para compreender as mudanças oriundas das reformas de 1990, a partir da desregulamentação da economia, a reestruturação do capital, reflexo da crise dos anos 1970. A teoria neoliberal afirma que o Estado é culpado pela crise do capital, pois gastou em demasia e assim colocou em risco o atendimento às políticas sociais destinadas à população. O neoliberalismo tem como objetivo principal a transformação do Estado em Estado mínimo para as políticas sociais, e máximo para os interesses capitalistas. Para Harvey (2008), o elemento que organiza as teorias neoliberais é a liberdade do indivíduo de pactuar livremente no âmbito do mercado, restando ao Estado, na condição de mantenedor do monopólio da violência, a preservação, a qualquer custo, dessas liberdades individuais e de mercado.

De acordo com Wellen (2011), a nova crise do capitalismo gerada pela superprodução⁴ teve como consequências, quedas nas taxas de acumulação e um profundo Estado de Recessão, apontando como forma de remediar a queda de recursos econômicos da burguesia a necessidade de uma reestruturação produtiva para aumentar as taxas de exploração, em vistas de alcance dos superlucros. Era necessário avaliar o processo de reestruturação e sustentação política e ideológica, logo, a burguesia elegeu como mais eficiente a proposta neoliberal que estava sendo germinada desde o final da década de 40 e que, finalmente, teria sua chance de mostrar utilidade. Para dar sequência e amplitude ao processo de reestruturação do capital, fazia-se necessária a implementação de um sistema que desse vazão e legitimidade as novas regras, por isso o neoliberalismo. “É uma superestrutura ideológica e política que acompanha uma transformação histórica do capitalismo moderno” (THERBORN, 2007, p. 39).

Os neoliberais apresentavam um discurso de que havia excesso de poder nas relações entre trabalhadores e empresários, garantindo, assim, uma menor

⁴Diferentemente do que advoga Bresser-Pereira, a partir de uma análise histórica, observa-se que existiu uma crise no modo de produção capitalista, gerada por um quadro de superprodução, no qual a oferta se tornou exponencialmente superior demanda, induzindo a níveis decrescentes de taxas de lucratividade e acumulação. Como é próprio da lógica do capital, para se alcançar maiores taxas de lucratividade, as empresas procuram melhorar a produtividade através de investimentos em novas formas de gestão e tecnologias, aumentando a quantidade de trabalho morto em relação ao trabalho vivo (aumento da composição orgânica do capital), o que acarreta num tempo maior de retorno do investimento (maior tempo de rotação do capital) e gera, ainda, com a inserção de novas tecnologias e ganhos de produtividade, a possibilidade de um processo de barateamento dos custos da produção através de demissão de mão-de-obra, uma vez que pode-se produzir mais com menos funcionários.

exploração e, conseqüentemente, menos acumulação e lucro. Mas esse cenário não era favorável a fixação do Neoliberalismo, e caso esse quadro permanecesse, iria afetar a economia de mercado. Era necessário um Estado liberal que não interviesse na economia, em que suas responsabilidades fossem limitadas, acarretando, para isso, políticas de privatizações; também era necessário um Estado forte, para combater a classe trabalhadora; e, em virtude do quadro antigo de fortalecimento dos sindicatos, era preciso combater o trabalho, a fim de que o exército de reserva retornasse aos níveis de dominação. Para a realização de todos esses compromissos, o Estado deveria prover um maior financiamento às empresas privadas e combater a classe trabalhadora, um Estado máximo para o capital e mínimo para o trabalho (NETTO, 1993).

Foi nesse cenário de afirmação do neoliberalismo que a reforma do Estado brasileiro, nos anos 1990, tem como marco a criação do Ministério da Administração e Reforma do Estado (MARE) e a elaboração do Plano Diretor da Reforma do Aparelho de Estado (PDRAE), através dos quais se desencadeou a argumentação governamental no sentido de impor as mudanças que se seguiram, que norteariam todo o processo de combinação entre mercado e Estado para o bom funcionamento da democracia e economia.

2.2 Terceira Via e Terceiro Setor: Quais as Possíveis Relações?

Desde o final dos anos 1990, com a reforma do Estado, a Terceira Via vem sendo o principal discurso político-ideológico a referendar a práxis hegemônica das elites dominantes e dirigentes do capitalismo global, e tem como seu principal teórico Anthony Giddens. Trata-se de um discurso inovador que flexibiliza alguns dos dogmas do neoliberalismo.

Para Giddens (2001), a Terceira Via seria uma proposta ao neoliberalismo e a antiga social democracia:

A Terceira Via se refere a uma estrutura de pensamento e de prática política que visa a adaptar a social-democracia a um mundo que se transformou fundamentalmente ao longo das duas ou três últimas décadas. É uma Terceira Via no sentido de transcender tanto a social-democracia do velho estilo quanto ao neoliberalismo. (GIDDENS, 2001, p. 36).

A Terceira Via foi relacionada com o novo trabalhismo inglês que sacudiu a política inglesa. A teoria ganhou força principalmente com as reformas políticas e econômicas na década de 1980, pelos líderes Margaret Thatcher e Ronald Reagan, em que ambos propunham um modelo gerencial puro, apregoado em suas campanhas para eleição no Reino Unido e EUA, respectivamente. Eles aplicaram os dispositivos do pensamento neoliberal, permitindo, assim, ataques ao Estado de Bem-Estar Social⁵ com suas políticas intervencionistas, justificando a aplicação de medidas neoliberais pela busca em superar a estagnação econômica.

Os teóricos da Terceira Via concordam com os neoliberais de que a crise está no Estado, só que apontam como a estratégia de superação o Terceiro Setor, que é caracterizado como o público não-estatal. Assim, a tarefa de execução das políticas sociais é repassada para sociedade, em nome da participação e democratização da democracia (GIDDENS, 2001).

A Terceira Via surge quando o Novo Trabalhismo se apresenta como uma alternativa ao Neoliberalismo de Thatcher e à antiga socialdemocracia. Mas, o que foi o novo trabalhismo inglês? Esse movimento serviu de indicador das transformações no Partido Trabalhista Inglês, outrora importante representante dos interesses da classe trabalhadora inglesa, sob a pressão dos tristes tempos neoliberais (ANTUNES, 2001). O fato foi a postura deste partido em relação à greve de doqueiros de Liverpool iniciada em 1995, pois os acontecimentos ajudam a revelar um pouco das condições políticas da Grã-Bretanha que deram origem ao *New Labour* (Novo Trabalhismo) inglês. A greve acabou só em 1998, sem conseguir atingir seu objetivo, que era evitar a flexibilização e a consequente degradação das condições de trabalho, mesmo com Tony Blair, líder do Partido Trabalhista, já empossado como primeiro-ministro.

No decorrer da greve, os doqueiros tiveram pouco apoio do Partido Trabalhista e da central a ele relacionada. Assim, quando Blair teve sua ascensão ao poder, ele não estava preocupado em defender os interesses dos trabalhadores; sua maior preocupação estava concentrada em mostrar ao capital que seu governo não se tratava de uma ameaça ao desenvolvimento. Dessa forma, o *New Labour* se distanciou dos sindicatos, e estes se distanciaram dos trabalhadores, fato que trouxe

⁵O Welfare State (Estado de bem-estar social), também conhecido como Estado-providência, é um tipo de organização política e econômica que coloca o Estado-nação como agente da promoção social e organizador da economia.

para mais próximo o empresariado britânico, tornando-o quase um reflexo. Aliado a isso, houve uma tentativa de um caminho alternativo que conservaria alguns traços da socialdemocracia em associação com a base do neoliberalismo: “dessa forma, a defesa passou a ser tanto do neoliberalismo, como da economia de mercado, da flexibilização do trabalho, as desregulamentações, e a economia globalizada” (ANTUNES, 2001, p. 97).

Portanto, a Terceira Via é uma alternativa à socialdemocracia de Keynes e ao Neoliberalismo de Hayek. No entanto, essa nova corrente manteve as principais mudanças ocorridas no governo neoliberal de Margaret Thatcher, entre elas, as privatizações, a flexibilização do trabalho e a restrição da atuação dos sindicatos. Ela não despreza a esfera pública por considerá-la fundamental a reconstrução e renovação das instituições públicas, Giddens (2001) inclusive salienta, que é de grande importância da sociedade civil tanto o funcionamento do mercado como do governo democrático.

Para Neves (2005), a Terceira Via tão bem expressa pelas obras de Giddens, legitima o projeto mais global de fomentar uma nova forma de sociabilidade burguesa, para o qual os Estados devem se reformar, a sociedade civil se redirecionar e os indivíduos se educarem. Grosso modo, esta nova sociabilidade burguesa-neoliberalismo de Terceira Via, leva bem mais em consideração os problemas de caráter coletivo e a necessidade de participação política dos cidadãos comuns em comparação com o neoliberalismo ortodoxo, tendo em vista remediar os próprios males sociais e o risco de caos sociopolítico gerados pelas reformas neoliberais recentes.

Para atender a essas novas demandas, o Estado precisa descentralizar-se, democratizar-se, tornar-se mais transparente, eficiente e regulador. É este Estado renovado quem terá a função de dar as diretrizes para as ações das organizações da sociedade civil ativa, bem como realizar parcerias com elas. Com este Estado renovado, será possível, obtendo a contribuição da sociedade civil ativa e dos indivíduos responsáveis, viabilizar a harmonização social através de um pacto social, de uma “concertação social” (GIDDENS, 2001a).

Precisamos reconectar essas três esferas (Estado, mercado e sociedade civil), através de um novo contrato social, adequado para uma era em que a globalização e o individualismo andam lado a lado. O novo contrato ressalta os direitos

e as responsabilidades dos cidadãos. As pessoas não devem se limitar a receber da sociedade, mas se voltar para ela. O preceito “nenhum direito sem responsabilidades” se aplica a todos os indivíduos e grupos. O governo deve sustentar um papel regulamentador em muitos contextos, mas tanto quanto possível deve se tornar um facilitador, possibilitando recursos para que os cidadãos arquem a responsabilidade pelas consequências de suas atitudes (GIDDENS, 2001b, p. 167).

Tanto a Terceira Via quanto o neoliberalismo concordam que o Estado é o responsável pela crise, porém, possuem diferentes estratégias de superação. Enquanto o neoliberalismo defende o Estado mínimo e a privatização, a Terceira Via propõe a reforma do Estado e a parceria com o terceiro setor. Assim, as duas teorias concordam que o Estado não deve ser responsável pelas políticas sociais. Para o neoliberalismo ela deve ser repassada para o mercado, enquanto para a Terceira Via ela deveria ser repassada para a chamada sociedade civil sem fins lucrativos.

Na visão da Terceira Via, a sociedade civil refere-se à parcela bem-sucedida no mercado, já que ela defende o incentivo do Estado para que assuma as políticas sociais. Desse modo, o Estado transfere ao setor público não-estatal (não-lucrativo) a execução de serviços sociais e científicos (hospitais e escolas, por exemplo), mantendo seu papel de financiador dessas atividades. Assim, a sociedade civil é representada pelo público não-estatal, ou seja, o Terceiro Setor (ONGs, instituições filantrópicas e comunitárias e outras associações similares), que deve fazer parte da sociedade civil e não possuir fins lucrativos.

A Terceira Via, portanto, é uma alternativa ao neoliberalismo e tem como diagnóstico da crise a mesma hipótese que ele, ou seja, a crise está centrada no Estado. Nasce juntamente com ela a “defesa do empreendimento do mercado e rigor da competição”, culminando com a economia de livre mercado que mesclava as ideias do “liberalismo com traços da ‘moderna’ socialdemocracia” (ANTUNES, 2002, p. 96).

Considerando que a Terceira Via tem suas bases na filosofia política, é possível dizer que uma de suas relações está em definir um programa geral de modernização da economia, do sistema político e do Sistema de Bem-Estar Social. A origem dessas ideias é resultante da cartilha da social-democracia europeia.

Apesar de serem necessárias maiores discussões sobre os pressupostos da Terceira Via e a social-democracia, as tendências governamentais dos últimos quinze anos, e o pareamento do fenômeno organizacional com uma

teoria da filosofia política, nota-se concordância entre as atribuições das organizações do Terceiro Setor no Brasil e as novas configurações econômicas mundiais instituídas no Brasil. A nosso entender, mais uma das vicissitudes liberais inerentes ao sistema capitalista, apesar das constantes tentativas de re-nomeação e de falsa superação da ordem hegemônica. (CALEGARE; SILVA JÚNIOR, 2009, p. 145).

O Terceiro Setor é a parte instrumental para a realização do projeto político da Terceira Via. Segundo Montañó (2002), o termo Terceiro Setor não é neutro, possui uma nacionalidade e uma funcionalidade. Ele modifica a questão social. Primeiro, com a transferência da responsabilidade da questão social do Estado para o indivíduo, que a resolverá através da autoajuda, ajuda mútua ou, ainda, adquirindo serviços como mercadorias. Segundo, as políticas sociais passam a ser focalizadas, perdendo, assim, seu princípio universalista. Terceiro, com a descentralização administrativa, as políticas tornam-se ainda mais precarizadas, entre outros problemas, porque são transferidas as competências sem os recursos correspondentes e necessários para executá-las.

O Terceiro Setor é caracterizado como o público não estatal e acredita na existência do primeiro e segundo: Estado e mercado. O conceito designa “um conjunto de iniciativas particulares com o sentido público” (FERNANDES, 1994, p. 127).

E, ainda nesse contexto, tem-se a falsa ideia de que a sociedade civil está participando, quando, na realidade, as suas instituições representativas, como sindicatos, movimentos sociais e partidos, estão sendo arrasados como parte da estratégia neoliberal (PERONI, 2006).

Montañó (2002) entende que essa divisão é claramente neopositivista, estruturalista e liberal, isolando os setores, separando o “político”, do “econômico”, do “social”. Com essa separação, o Terceiro Setor tornou-se funcional para a superação da dicotomia de inspiração liberal entre Estado e mercado, ou então entre o público e o privado, pois ambos não conseguiram responder às demandas sociais. Portanto, no ideário da Terceira Via, a alternativa seria a interação entre Estado e mercado, “atividade pública desenvolvida pelo setor privado” (MONTAÑO, 2002, p. 54).

O movimento das organizações do Terceiro Setor teve sua expansão a partir da reforma do aparelho estatal em sua administração, o esvaziamento das leis trabalhistas, a legalização dessas parcerias entre público e privado. As parcerias

firmadas entre Estado e sociedade civil têm como principal objetivo a supressão dos direitos sociais trazidos pela luta dos trabalhadores historicamente.

Para Bresser-Pereira (1996), havia duas formas de transferência das atividades do Estado brasileiro para instituições não-estatais: a privatização e a publicização; uma comercializaria setores considerados não-estratégicos com a iniciativa privada; a outra cederia setores de maior importância às Organizações Não Governamentais (ONGs) o que desde já o ministro Bresser considerava uma melhoria no atendimento ao público. A solução para combater a burocracia e o clientelismo presentes no serviço público brasileiro, seria o incentivo à criação de ONGs de natureza privada, mas com finalidade pública.

A implantação dessas reformas no Brasil seguiu as mesmas metas internacionais, portanto, era preciso combater o trabalho a fim de a massa de trabalhadores retornar à dominação, então, o plano a ser seguido para alcançar este objetivo, sem gerar um processo de convulsão social, seria primeiro a terceirização e desregulamentação dos direitos trabalhistas com a flexibilização dos contratos de trabalho.

Para essa corrente teórica, a proposta para a suplantação da crise estaria na reconstrução ou reforma do Estado, promovendo a estabilidade macroeconômica visando a empregabilidade e a competitividade. Segundo o ideário da nova direita, o sistema do capital gera desigualdades; para superá-las, acredita-se que o Estado deva tornar-se um administrador competente como uma grande empresa, introduzindo uma nova relação entre Estado e sociedade civil. Esta nova relação será efetivada pelas parcerias com empresas e com o Terceiro Setor.

O autor entende que esta divisão é claramente neopositivista, estruturalista e liberal, isolando os setores, separando o “político” do “econômico” e do “social”. Com essa separação, o Terceiro Setor tornou-se funcional para a superação da dicotomia de inspiração liberal entre Estado e mercado, ou então entre o público e o privado, pois ambos não conseguiram responder às demandas sociais. Portanto, no ideário da Terceira Via, a alternativa seria a interação entre Estado e mercado, “atividade pública desenvolvida pelo setor privado” (MONTAÑO, 2002, p. 54).

Para Montaña (2002), dentro dessa crise e dessas medidas que atacam ao trabalhador, como flexibilização e leis trabalhistas, privatização e publicização, o Estado precisa criar uma imagem compensatória para a população ao passar ações

do Estado para a iniciativa privada. Esta passagem natural se sustenta a partir da argumentação da responsabilidade fiscal das empresas e o aumento da filantropia.

A fim de superar a crise do capital, várias argumentações foram utilizadas para convencer a população, e entre as correntes político-econômicas e ideológicas, temos o Neoliberalismo e a Terceira Via, cujo objetivo principal é reordenar a redefinição do Estado a partir da organização e gestão. Os desdobramentos da crise reforçam a estreita relação entre aqueles que não participam do processo de produção e consumo, e precisam cada vez mais das organizações do Terceiro Setor.

Um caso evidente de substituição do papel do Estado ocorre na execução de políticas públicas educacionais, a partir das parcerias entre o Instituto Unibanco e Seduc-Ce, o tema desta pesquisa. O Estado passa a adquirir projetos educacionais prontos, sem estabelecer nenhum diálogo com a sociedade, que precisa participar das etapas de implantação e execução dessas parcerias; essa relação de estar a margem do processo é bem recorrente na educação no Brasil.

É fato que a política educacional mudou após a redefinição do Estado, segundo Neves (2004), muitas coisas estavam diferentes:

A inserção submissa do Brasil ao capitalismo internacional, a implantação de um padrão de desenvolvimento de políticas que regulamentam o aumento da super exploração da força do trabalho, a transferência da ciência e da tecnologia produzidas pelos países do capitalismo avançado, o desenvolvimento de um modelo de democracia baseada em estratégia de estímulo a conciliação de classes e ao desmonte das formas de organização social que se pautaram historicamente pelo combate à exploração e à dominação burguesa. (NEVES, 2004, p. 1).

Neves (2004) reafirma que a partir da reforma as políticas públicas passaram a desempenhar novas funções, as políticas sociais não serão mais desenvolvidas de forma exclusiva pelo Estado, e o mesmo ofertará, como serviços exclusivos, a educação básica, a previdência social básica, a compra de serviços de saúde e o controle do meio ambiente. As reformas educacionais empregadas no Governo Fernando Henrique Cardoso têm por ênfase consolidar o novo homem coletivo. O Estado intensifica, com todos os instrumentos legais e ideológicos a seu dispor, o papel de educador⁶, ou seja, de instrumento de conformação cognitiva e

⁶ O Estado vem assumindo historicamente a tarefa educativa e formativa de “criar novos e mais elevados tipos de civilização, de adequar a ‘civilização’ e a moralidade das mais amplas massas populares às necessidades do contínuo desenvolvimento do aparelho econômico de produção e de

comportamental do brasileiro ao projeto de sociabilidade burguesa implementado nos governos anteriores.

Mas como toda a reforma foi construída com a argumentação de crise do capital, as instituições financeiras passaram a construir discursos sobre a Educação no país. Shiroma, Campos e Garcia (2005) enfatizam que as reformas educacionais foram marcadas pela influência das agências multilaterais como o Banco Mundial (BM), a Organização das Nações Unidas para Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), entre outros. Os documentos formulados por essas agências, além de prescrever as orientações a serem adotadas, também forjaram discurso justificador das reformas. Para as autoras “[...] tais agências produziram a reforma e exportaram também a tecnologia de como fazê-las” (SHIROMA; CAMPOS; GARCIA, 2005, p. 430).

O Estado comprometeu-se a oferecer a educação básica, limitou-se a conteúdos mínimos - saber ler, escrever e calcular, necessários para a empregabilidade e a formação de atitudes para o trabalho, ou seja, qualificar minimamente o trabalhador para ser parte da reposição do mercado. Para os demais níveis de ensino, foram recomendadas reformas e privatizações como forma de alocar recursos no nível primário, restringindo o ensino secundário e superior àqueles que pudessem pagar.

As políticas educacionais brasileiras, implementadas a partir dos anos de 1990, com base nesses pressupostos, ajustaram-se às novas exigências postuladas pelo ideário neoliberal, incorporando as orientações políticas das agências multilaterais de financiamento para a construção de consensos em torno da necessidade de reformas educativas.

Peroni (2003), ao discutir sobre a política educacional brasileira a partir da década de 1990, explicita que ela foi formulada em respostas as orientações das agências internacionais. Entretanto, é importante salientar que os governos dos

elaborar também fisicamente novos tipos de humanidade” (GRAMSCI, 2000, p. 23). Sob a hegemonia burguesa, o Estado capitalista vem realizando a adaptação do conjunto da sociedade a uma forma particular de civilização, de cultura, de moralidade. Nas últimas décadas, diante das mudanças qualitativas na organização do trabalho e do poder (paradigma da acumulação flexível) e nas formas de estruturação do poder (Estado neoliberal), o Estado capitalista em nível mundial, e também no Brasil, vem redefinindo suas diretrizes e práticas com o intuito de reajustar suas práticas educativas às necessidades de adaptação do homem individual e coletivo aos novos requerimentos do desenvolvimento do capitalismo monopolista.

países em desenvolvimento com tais orientações as adaptam aos seus contextos locais, de modo a responder as demandas políticas e econômicas do capitalismo mundial. Desse modo, percebe-se que as novas configurações assumidas pela política educacional brasileira se forjaram em um movimento de contradições e de consensos vinculados a esse estágio de desenvolvimento do capital, tendo, nas reformas educacionais, as estratégias necessárias para manutenção e reprodução de seu *status quo*. Para se contrapor a esse momento veio à Nova Gestão Pública, como resposta ao modelo burocrático que estava no Brasil desde os governos militares.

3 DIMENSÕES DO PÚBLICO E DO PRIVADO: CONCEPÇÕES E TENSÕES NO CAMPO EDUCACIONAL

O debate entre o público e o privado não é recente, na educação brasileira esse tema apresenta embates repletos de demarcações teórico-conceituais, os que defendem a escola pública e àqueles que defendem o ensino privado, para localizarmos a parceria público-privada no contexto educacional, revisamos os conceitos e como eles foram se modificando a partir das mudanças ocorridas ao longo do tempo.

As fronteiras entre o público e o privado têm se modificado neste período de crise do capitalismo, em que as suas estratégias de superação - neoliberalismo, globalização, reestruturação produtiva e Terceira Via - redefinem o papel do Estado, principalmente para com as políticas sociais (PERONI, 2006, p. 45).

Peroni (2006) enfatiza as mudanças ocorridas nesse período de crise do capital que reafirmam essas mudanças conceituais, fronteiriças e legais sobre o público e privado na educação do Brasil, e de forma particular a parceria público-privado em relação à intervenção do empresariado brasileiro de diferentes ramos da economia na educação pública.

3.1 Concepções do Público e do Privado

Para iniciarmos a conceituação de público e privado, o Dicionário de Língua Portuguesa nos fornece várias definições sobre os conceitos de público e privado. Além da classificação gramatical, o uso da palavra em frases auxilia a compreensão, porém, a forma de exemplificação permite observar a polissemia da palavra.

No Dicionário Aurélio online, público é definido das seguintes formas:

Que se refere ao povo em geral: interesse público; relativo ao governo de um país: negócios públicos. Que não é particular; que é de todos: praça pública. Conhecido por todos; manifesto: rumor público. A que todas as pessoas podem comparecer: reunião pública. Que pode ser realizado diante dos demais: cerimônia pública. Que não se realiza ocultamente ou em segredo: conversa pública. Que possui muitas pessoas: escolheu um lugar público para o encontro Grupo de pessoas que partilham os mesmos interesses ou fazem parte de uma mesma atividade: bom público no jogo de basquete. Conjunto dos consumidores que são o alvo de uma campanha publicitária. Etimologia (origem da palavra pública). Do latim *publicus*. a.um. (DICIONÁRIO DE LÍNGUA PORTUGUESA, 2020).

Para o conceito de privado, o Dicionário utiliza a mesma estratégia nas explicações em relação ao emprego da palavra, porém, podemos notar que o primeiro exemplo de uso se refere à escola, como se houvesse uma necessidade clara de distinção.

Que não é público; particular: escola privada. Reservado a certas pessoas: sessão de cinema privada. De alguém ou relacionado à sua intimidade; pessoal: vida privada. Que sofre alguma privação, restrição; restrito: privado de liberdade. Que deixou de possuir algo; desapossado: privado de bens. Substantivo masculino algo ou alguém que é favorito; confidente. A função ou o setor que não é de domínio público; iniciativa particular. Etimologia (origem da palavra privado). Do latim *privatus*.a.um; *privatus*. (DICIONÁRIO DE LÍNGUA PORTUGUESA, 2020).

Para Gramsci (2000), a sociedade civil seria o elemento estrutural em que se situam diversas organizações privadas da sociedade, instituições, sindicatos, igrejas entre outras. A sociedade política se referia aquilo que a tradição liberal chamou de Estado. A divisão entre sociedade civil e sociedade política tem apenas um conteúdo cognitivo, na medida em que as diferentes funções são exercidas, mas expressas como uma dialética, pois não existe uma sem outra.

Ainda segundo Gramsci (2000), o Estado ampliado seria uma configuração contraditória entre o público e o privado que não podem existir separadamente, já que formam uma totalidade, um embate de disputas, concepções que surgem na sociedade civil e se espalham na sociedade política, institucionalizam-se no Estado e retornam para a sociedade civil. Não há espaço no pensamento gramsciano para a separação entre público e privado.

Por enquanto, podem-se fixar dois grandes 'planos' superestruturais: o que pode ser chamado de "sociedade civil" (isto é, o conjunto de organismos designados vulgarmente como 'privados') e o da 'sociedade política ou Estado', planos que correspondem, respectivamente, à função de 'hegemonia' que o grupo dominante exerce em toda a sociedade, e aquela de 'domínio direto' ou de comando, que se expressa no Estado, no governo jurídico'. Essas funções são precisamente organizativas e conectivas. (GRAMSCI, 2000, p. 21).

Para compreender alguns conceitos de público e privado, é necessário entender a hegemonia segundo Gramsci (2000), que seria um movimento orgânico de construção política de um grupo social, que se inicia na sociedade civil e termina

na sociedade política, a fim de universalizar a visão do mundo. É importante deixar claro que Gramsci (2000) deu maior relevância à sociedade civil, justificado pelo fato da busca de causas pelas quais o movimento operário não alcançava um patamar de revolução nas sociedades ocidentais. Posteriormente, ele denominou de Estadolatria, que ocorre quando todo o pensamento emancipatório estava direcionado para a derrubada do aparelho do Estado, quando deveria ter a hegemonia na sociedade civil.

Segundo Fontes (2018), o conceito gramsciano sobre a sociedade civil é que essa:

Não paira acima das relações sociais dominantes e que, ao contrário, nelas estão embebidas. Nem mercado nem Estado são entidades “externas” à sociabilidade promovida pelo capital, uma vez que saturam as mais finas malhas da vida social. Aliás, a reflexão gramsciana jamais se limitou ao espaço da sociedade civil, pois enfatizava a questão do Estado e as combinações entre guerras de movimento e de posição adequadas a enfrentar as condições da dominação burguesa. (FONTES, 2018, p. 225).

Ao considerar a sociedade civil como uma instância de poder tal qual a sociedade política, Gramsci (2000) define o Estado como uma expressão orgânica da relação entre ambas. Com base nessa definição, concebemos a relação público-privado como um processo contraditório que permeia a sociedade política e a sociedade civil, sendo, portanto, campo fértil para disputas e tensões.

Gramsci (2000) compreendeu que o Estado moderno demanda por um ato democrático sustentando pela aprovação da sociedade civil, por meio do processo eleitoral, em que a sociedade elege seus representantes a partir de características julgadas importantes para a responsabilidade de governar. Com base no consenso oriundo da sociedade civil, portanto, estabelece-se um contrato entre governantes e governados (COUTINHO, 2014).

Integram a sociedade civil entidades organizativas diretamente empresariais sob a forma de sindicatos, associações setoriais etc. Estes aparelhos privados de hegemonia, de cunho diretamente econômico, voltam-se para os arranjos entre frações da classe dominante. Trata-se de organizações setoriais, muitas delas com amplo alcance nacional, agrupando frações específicas burguesas. O fenômeno não é novo no cenário internacional e ocorre em inúmeros países, com características próprias. Para além do arranjo estritamente nacional, tais aparelhos privados de

hegemonia assumiram desenhos bem mais abrangentes e internacionais (FONTES, 2018).

Essas entidades assumiram a disputa em espaços no interior da sociedade política e da sociedade civil, especialmente na educação pública, como o Instituto Unibanco, imbuídas com o discurso de melhoria da escola, educação de qualidade e eficiência, alastraram-se por meio de 'parcerias', como as entre o IU e secretarias de educação em todo o país. Compreender esse novo contexto de tensões onde a escola é o ambiente de luta pelo controle e regulação da formação de novas gerações que vão impactar diretamente em nosso cenário educacional.

No caso brasileiro, houve enorme crescimento de entidades associativas empresariais ao longo de todo o século XX, enquanto intensa repressão se abatia sobre as entidades populares ou de trabalhadores (inclusive sobre sindicatos). Assim, se adensava uma malha de aparelhos privados de hegemonia de cunho empresarial com abrangência nacional, assegurando relações estreitas com o Estado, enquanto as tentativas organizativas da classe trabalhadora se viam frequentemente obstaculizadas pela coerção constante e mesmo por golpes de Estado, gerando uma ampliação seletiva do Estado. (FONTES, 2010, p. 218-222).

Diante do exposto, retomemos a ideia de que a relação público-privado é antagônica. Isso é necessário, especialmente, nesse momento de eclosão do "público" e "privado" aparecendo na forma de "parcerias". Tanto que, comumente, encontramos notícias, documentos oficiais, relatórios de organismos internacionais e demais registros que indicam que o poder público e a iniciativa privada se uniram em prol de determinado projeto, e que essa união passou a ser denominada Parceria Público-Privada (PPP).

3.2 Parcerias Público-Privadas: Considerações Sobre o Marco Regulatório

O conceito de parceria público-privada nos ajuda a compreender o acesso do setor privado na execução de políticas públicas, o PDRAE forneceu as bases conceituais para se repensar o papel do Estado e as leis para instrumentalizar e executar essas novas ideias. Porém, na história do Brasil foram constantes os problemas enfrentados pelos governos para promover educação de qualidade para todos e com infraestrutura adequada. Conforme Oliveira e Filho (2013) e Fernandez et al. (2014), os investimentos em serviços básicos em sua grande maioria eram tarefa

exclusiva do setor público, porém, em virtude dos inúmeros problemas desde a escassez de recursos ou a má gerência deles, a administração pública procurou alternativas.

Bresser Pereira (2000) apresentava ideias a fim de modernizar a administração pública, como a reforma gerencial, permitindo, assim, que o setor privado tivesse maior acesso à execução de políticas públicas, partindo de duas premissas: fortalecer a administração pública e descentralizar responsabilidades para outros tipos de organização da sociedade. Para tanto, era necessário aparato jurídico, então temos as leis: Lei nº 9.637/98, que dispõe sobre a qualificação das organizações sociais (OS); a Lei nº 9790/99, que dispõe sobre a qualificação com pessoas jurídicas de direito privado, sem fins lucrativos com organizações da sociedade civil de interesse público; o Decreto nº 31.000/99, que regulamenta a Lei nº 9.790/99 e, atualmente, a Lei nº 11.079/04, em 30 de dezembro de 2004, que dispõe sobre a parceria público-privada. Essas leis representam a transferência de responsabilidade de execução e controle de políticas públicas do Estado para o privado.

O Estado do Ceará publicou sua Lei Estadual nº 13.557 sobre as parcerias público-privadas na mesma data, 30 de dezembro de 2004, no entanto, sentiu a necessidade de aprimorar o arcabouço jurídico que envolvia as PPP, haja vista que a sua Lei apresentava, em diversos pontos, divergências substanciais com a Lei Federal nº 11.079/2004. Dessa forma, buscando aperfeiçoar essa complexa estrutura, foi promulgada a Lei nº 14.391, de 07 de julho de 2009, que institui normas para licitação e contratação de parcerias público-privadas, no âmbito da Administração Pública do Estado do Ceará, e dá outras providências. (PARENTE, 2013).

O Estado do Ceará, desde então, vem somente alinhando cada vez mais a esse modelo de parceria. Criou o Programa Estadual de Alianças Público-Privada (PAPP), o Conselho Gestor de PPP (CGPPP) e, em 2019, promulgou a Lei nº 33/2019, que dispõe sobre a atuação da Agência Reguladora do Estado do Ceará (ARCE) em projetos e contratos de concessões de relevância estratégica para a administração estadual, considerando a expertise técnica da Agência Cearense.

A definição dada por parcerias público-privadas do *World Bank* (2014) reflete bem o que se esperava desse novo cenário, portanto⁷, considera-se como PPP o contrato de longo prazo entre um ente governamental e uma empresa privada, estabelecido para a prestação de um serviço público, em que a parte privada assume considerável parcela de risco e da gestão do empreendimento, e em que sua remuneração está diretamente vinculada ao seu desempenho (*WORLD BANK et al*, 2014).

E quando se trata de educação? Para Robertson e Verger (2012), as parcerias público-privadas educacionais apresentam-se como um meio inovador de investimentos em educação que se baseia no melhor do público e do privado, para resolver os profundos problemas do sistema de ensino.

Rodrigues (2015) relata sobre as parcerias internacionais que são formalizadas em diferentes espécies de contratos, conforme o tipo de serviço do Estado, que podem variar desde a construção, gestão e manutenção ou a própria prestação dos serviços e operações, como nos sistemas de *vouchers* ou escolas *charter*. O *voucher* é um modelo que funciona, basicamente, como um tipo de contrato de parceria firmado entre o governo e algumas escolas privadas, no qual o governo emite um certificado de financiamento público e a escola privada fornece todo o serviço pedagógico para os alunos desse programa, ficando a cargo dos pais dos alunos a escolha da escola. Já as escolas *charters* são escolas públicas, tiveram sua origem nos Estados Unidos, no início dos anos 1990 e nelas os alunos não efetuam qualquer tipo de pagamento de tarifas. Essa modalidade de ensino escolar funciona basicamente pela prestação de serviços educacionais gratuitos à população pelo agente privado, por meio de recursos públicos dos governos. Modelos assim de parceria se organizaram em toda a Europa e também na América Latina, como no Chile e na Colômbia.

No Brasil, as parcerias educacionais se realizaram a partir da disseminação do discurso global de educação para o desenvolvimento, com elementos como eficiência e eficácia. Sendo assim, as diversas formas ofertadas de Parcerias Públicas

⁷O conceito de PPP elaborado por *Word Bank* et al. se assemelha ao conceito geral de concessões no Brasil (Lei nº 8.987/95). De acordo com a legislação Brasileira (Lei nº 11.079/04), o conceito de PPP é mais específico e se refere apenas às concessões em que o privado recebe uma contraprestação paga pelo Estado, denominadas de concessões patrocinadas e administrativas.

Privadas (PPPs) à sociedade política, representante legal do público, ao estabelecer parceria com o setor privado, articula a condição pública e a estrutura do aparelho estatal aos interesses privados, assim como o Estado *stricto sensu* se desvincula de certas responsabilidades comumente atribuídas a ele.

Para Robertson e Verger (2012):

A ideia das parcerias, portanto, parece agir como um mecanismo útil, não apenas por colocar diferentes atores juntos e, por isso, diferentes grupos e diferentes tipos de conhecimento, mas por intermediar, mais do que mitigar ou mediar, a privatização na e da educação. (ROBERTSON; VERGER, 2012, p.1141).

Logo, sempre haverá nesse momento de disputa a predominância de uma das dimensões, pois as PPPs ressaltam as contradições entre público e privado e, apesar dos contratos, dos acordos e das normatizações, sempre é para a ascensão de um elemento a retração de outro. Nesse sentido, Robertson e Verger (2012) nos chamam a atenção para o desenvolvimento de uma verdadeira “indústria especializada” em Parcerias Público-Privado na Educação (PPPEs). Seguindo a estrutura do capitalismo, a parceria vai se moldando conforme as exigências ou necessidades do mercado.

Peroni (2016, p. 213) afirma que “as parcerias também são uma das formas encontradas para chegar diretamente à escola, à sala de aula, e definir e controlar o que e como será ensinado”. O empresariado, portanto, ao transferir seus projetos às políticas públicas, as transformam em ações estatais de perspectiva e com resultados restritos ao grupo de interesse, isto é, resultados privados e não públicos no sentido de serem para todos.

3.3 O Público e o Privado na Educação Brasileira: Histórico, Dilemas e Tensões

O tema público e privado é discutido há muito tempo, essa arena de disputa permeia a história da educação Brasileira. Para Bonamino (2003), essa relação se acirra a partir de 1980, em virtude da reforma do Estado e da reestruturação das políticas sociais. Após a abertura democrática do Brasil, com o fim do governo do presidente João Batista Figueiredo (1979-1985), período marcado por lutas pelos direitos sociais, culminando em março de 1985, a Nova República determinou a

convocação de uma Assembleia Nacional Constituinte, a fim de reformular novas políticas ou novos objetivos.

As discussões no processo de formulação dessa nova constituição evidenciaram as disputas entre o público e o privado presente no conflito de interesses, e algumas questões surgiam, como o ensino religioso e o repasse de verbas públicas para escolas particulares, o qual se fortaleceu fundamentalmente a partir da LDB de 1961 (OLIVEIRA, 2005). No entanto, a Constituição Federal de 1988 traria novidades, além de especificar as esferas do ensino público e do privado, apresentava a categoria confessional ou filantrópica.

A Constituição Federal de 1988 foi promulgada em outubro, também chamada de Constituição cidadã, aprovou artigos que consolidavam o ensino público como direito de todos e dever do Estado e da família, devendo ser promovido e incentivado com a colaboração da sociedade (artigo 205). Para Saviani (2018), o que aconteceu nesse período pós-ditadura foi justamente a inversão de diretrizes, a educação passa a ser dever de todos e direito do Estado. O Estado se mantém como regulador, como o que controla, mas transfere para a sociedade as responsabilidades para a sua manutenção e para a garantia de sua qualidade.

Segundo Cury (2018), a questão do público e do privado também esteve presente na aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1988, com os artigos 206 e 209, que garantem respectivamente o pluralismo de ideias e de concepções, portanto, coexistindo escolas públicas e privadas, e a regulação do ensino privado com a apresentação das escolas privadas lucrativas e não lucrativas, as últimas divididas em confessionais, filantrópicas e comunitárias.

Para Cunha (1988), essas possibilidades presentes na atual Constituição que beneficiam as escolas privadas estão diretamente ligadas às articulações dos representantes dos grupos privados no período final do governo militar. Nesse período, esses grupos passaram a associar os problemas do país como resultados de uma precária gestão pública, colocando assim o Estado como o grande responsável da ineficiência, da falta de qualidade e da burocratização dos processos administrativos. Como solução para esses problemas, os privatistas apontavam para o modelo da administração empresarial, que poderia oferecer eficiência, qualidade e agilidade nos processos de decisão e de trabalho.

As políticas educacionais logo após a Constituição Federal de 1988, entretanto, se limitaram ao direito educacional de uma etapa escolar, o Ensino Fundamental. Saviani (2018) alerta que poderia condensar as políticas educacionais desse período por meio de termos como filantropia, protelação, fragmentação e improvisação. Os embates sobre a educação na constituinte de 1988 acabaram se dando num acordo entre as partes, em que todos envolvidos que estavam lutando por uma parte, saíram lucrando. “De fato houve uma partilha de interesses, na qual todos os grupos ganharam alguma coisa” (PINHEIRO, 2005, p. 279).

A partir de 1990, as restrições do Estado na oferta e financiamento de políticas públicas, contribuíram para a ampliação do setor privado de educação, como ocorreu, enfaticamente, na Educação Profissional e na Educação Superior, que tiveram uma significativa expansão nos segmentos privados em detrimento da redução da oferta pública dessa modalidade e nível educacional. Em conjunto com o setor empresarial da educação, ONGs, Fundações, Institutos, entre outras instituições representantes do empresariado, passaram a ganhar espaço na prestação de serviços públicos (CIAVATTA, 2002; FRIGOTTO, 2002; LEHER, 2010).

A protelação faz referência a quantidade de prazos os quais já repassamos para necessidades urgentes da educação e, com isso, corremos o risco de chegar ao final do século XXI sem conseguir universalizar o ensino fundamental completo e eliminar o analfabetismo, argumento que facilmente poderá ser revertido às organizações não-estatais, em busca de ofertar educação pública de qualidade e um cardápio de metodologias que se propõem a solucionar os principais problemas da educação, como o analfabetismo. Nesse caso, é possível também, conforme Saviani (2018), tratar da fragmentação, que é justamente o que ocorre muito no Brasil, a falta de continuidade de políticas educacionais, pois os planos decididos por vezes seguem não o tempo cronológico, mas o tempo político, ou seja, enquanto aquele governo está no poder.

Saviani (2018) também apresenta a improvisação em que são aprovados emendas constitucionais, decretos e leis, sem atentar para as devidas necessidades, alimentando esse campo de tensões da educação, verificando cada vez mais a presença do privado mercantil definindo a escola pública. O Estado continua sendo o responsável pelo acesso e a escola pública ampliou sua oferta, mas o conteúdo pedagógico, o modelo de gestão é cada vez mais determinado por instituições que

estão à frente, com a anuência dos poderes municipais e estaduais, com o objetivo de introduzir a lógica mercantil, com o argumento de melhorar a educação e oferecer padrão de excelência.

A filantropia diz respeito à demissão do Estado em consonância com a ideia de Estado mínimo, o que considera a educação um problema de todos. O governo de Fernando Henrique Cardoso é um dos primeiros a implantar programas que convocam a sociedade a colaborar para a educação no país “Acorda Brasil. Está na hora da Escola”, e a ideia se estende nos governos posteriores. Entre esses programas surge da iniciativa privada o movimento Todos pela Educação, criado por empresários, sugerindo que a educação é um problema de todos nós e não restrito ao Estado, tendo sido encampado pelo Decreto nº 6094, de 24 de abril de 2007, que originou o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), ao instituir o Plano de metas compromisso Todos pela Educação (SAVIANI, 2018). Mas qual seria o real interesse dessas instituições? Desde isenções fiscais, busca por uma educação de qualidade e a promoção da imagem de seu instituto ou fundação.

Apresentando como objetivo a melhoria na educação o PDE (Plano de Desenvolvimento da Educação) é um plano plurianual e contém 52 ações cobrindo todas as áreas de atuação do MEC. O PDE – Escola (Plano de Desenvolvimento da Escola) “é uma ferramenta gerencial utilizada com o propósito de auxiliar a escola a realizar melhor o seu trabalho: focalizar sua energia, assegurar que sua equipe esteja trabalhando para atingir os mesmos objetivos, avaliar e adequar sua direção em resposta a um ambiente em constante mudança” (PDE, 2006, p. 20). O PAR (Plano de Ações Articuladas) é firmado um compromisso de todos os municípios no processo de elaboração de seus respectivos planos de ações a partir da adesão ao “Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação”.

De acordo com Krawczik (2008), o MEC teve como parceiro nesse processo de elaboração das metas um grupo de empresários da educação que, em outubro de 2006, já tinha lançado o Movimento “Compromisso Todos pela Educação”, o mesmo nome que recebeu o plano de metas do governo federal.

O Movimento “Todos Pela Educação” é um movimento financiado exclusivamente pela iniciativa privada e conta com muitos patrocinadores, como Santander, DPASCHOAL, Instituto UNIBANCO, Fundação Itaú Social, Gerdau, Instituto Camargo Corrêa, Fundação Bradesco, SUZANO - Papel e Celulose, Itaú BBA

e Faber Castell. Conta também com as parcerias de “abc”, Rede Globo, Instituto Ayrton Senna, “DM9 DDB”, Rede Energia, GOL e AMICS. O Movimento ainda tem o apoio da Fundação Victor Civita, Mckinsey & Company, Microsoft, Fundação Santillana, Instituto Paulo Montenegro, Amigos da Escola, Futura e o Instituto HSBC Solidarietà

A criação do movimento “Todos pela Educação”, que fixou na meta de número 5 a possibilidade de ampliação de incentivos para a educação básica, foi uma resposta ao desafio feito pelo então Ministro da Educação (Fernando Haddad) quando mostrou que o “empresariado tem sido muito ágil para ir a Brasília pedir isenção fiscal, redução de impostos, perdão de dívidas, incentivos à produção, sem jamais incluir na pauta o aumento de recursos para a educação” (SAVIANI, 2007, p. 1252).

Os elementos constituintes da relação público-privado na educação nos apresentam que a escola é o grande espaço desses debates, que a luta pelo capital de investimentos públicos é intermitente, entre os que não-estatais defendem uma escola de qualidade e, em contrapartida, ampliam seus programas de apoio as escolas públicas em nosso país, utilizando vários argumentos para justificar sua expansão, desde a liberdade das famílias de escolher a escola de seus filhos, até a eficiência e eficácia do modelo de gestão por essas instituições apresentados.

A análise da construção da relação público-privado na educação, a partir das disputas entre escola pública e escola privada, remete-nos às contradições que envolvem a sociedade política e a sociedade civil, pois ambas são espaços de disputas entre grupos e classes sociais distintas, sendo que a primeira é o *lócus* que legitima projetos e que pode garanti-los, na forma da lei, na forma de direitos que atendem interesses privados ou públicos. Esse processo se evidencia cada vez mais nas relações políticas presentes em nossa sociedade, o que ficará exposto em uma próxima seção sobre a política educacional cearense.

3.4 Parcerias Público-Privadas como Estratégia da Nova Gestão Pública: uma Resposta à Crise do Modelo Burocrático?

A forte expansão a partir da segunda metade do século XX, ampliou a relevância da conexão entre a administração pública e o mundo político, acirrando, portanto, o tema burocracia e política. Segundo Abrucco e Loureiro (2018), o conceito

de burocracia expressaria, de modo geral, o necessário processo de racionalização e profissionalização das organizações no mundo contemporâneo, uma vez que estas seriam de melhor desempenho para atingir seus fins diante da secularização e da maior competição interorganizacional.

É importante conhecer o conceito de burocracia, a fim de compreender de forma ampla; no dicionário, os significados surgem de acordo com o uso, para tanto temos: tipo de estrutura organizada que se compõe a partir de regras e procedimentos preestabelecidos, e de forma pejorativa, qualquer tipo de sistema que se define pela falta de eficiência, pela lentidão na resolução de questões, ou pela falta de preocupação com as necessidades de cada indivíduo. As organizações do setor público e privado como bancos, universidades e empresas adotam a burocracia em seu modelo de funcionamento (RISCO, 2020).

A partir desse conceito de burocracia, a Nova Gestão Pública (NGP) poderia ser definida como um programa de reforma do setor público, com base em instrumentos de gestão empresarial, que visam melhorar a eficiência e a eficácia dos serviços públicos nas burocracias modernas, sendo uma resposta a duas forças que imperavam nas últimas décadas: Globalização e Democracia.

Nesse panorama, Ball (2001) enfatiza o forte papel da globalização nas agendas dos governos, em referência ao relatório do Organismo de Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), que resumia as reformas políticas que apresentaram como fio condutor “o novo paradigma da gestão pública”, sendo apresentadas duas delas:

[...] maior ênfase na eficiência dos serviços prestados diretamente pelo setor público, envolvendo o estabelecimento de objetivos de produtividade e a criação de ambientes competitivos dentro e entre as organizações do setor público; fortalecimento das habilidades estratégicas do poder central que conduzam à evolução do Estado e permitam que este responda aos desafios externos e interesses diversos de uma forma automática, flexível e a um custo reduzido. (BALL, 2001, p. 103-104).

A partir da necessidade de novos modelos de regulação estatal dentro do que se vem chamando de NGP, este que remete a elementos e percursos históricos, que foram essenciais para a redefinição do papel do Estado diante do contexto mundial, a partir da década de 1990, com a criação da Organização Mundial do Comércio (OMC), quando diversos países no mundo passam a se adequar ou resistir

diante de agendas com aspecto neoliberal, comercial e mercadológico, os países iniciam o processo de recontextualização.

Segundo Cóssio (2018), a reforma gerencial visa a adotar, no setor público, o modelo organizacional e de gestão utilizado pelas grandes corporações da iniciativa privada, ou seja, busca inserir na raiz do sistema público conceitos e práticas voltados à eficiência, eficácia, competitividade, administração por objetivos, meritocracia e demais concepções, oriundas de um meio em que a finalidade é a obtenção de lucro e que, portanto, dispensa pouca atenção para as finalidades sociais.

Essa concepção de empregar o método privado no setor público significa um equívoco, pois para Dasso Júnior (2014, p.16), “[...] inspirar-se na gestão privada faz parte de um erro conceitual grave porque a gestão pública é, pelos fins e meios, completamente diferente da gestão privada”. Pondo em evidência a lógica de cada setor, enquanto o público deve ser inspirado na solidariedade e no interesse coletivo, o privado difunde a lógica mercantil, de interesse individual.

A Nova Gestão Pública pode ocorrer combinando o gerencialismo, a fim de torná-la mais eficaz e mais eficiente, visando a sua modernização, o que significa, nesse ideário, corresponder às expectativas do mercado dentro da lógica das empresas privadas lucrativas. Mas há metas para que ela se concretize, conforme Abruccio e Sano (2008): administração voltada para resultados, baseada em mecanismos de contratualidade da gestão (*accountability*⁸); pluralidade e provedores de serviços; e flexibilização da gestão e aumento da responsabilização pública, CLAD⁹. Dessa forma, sob o argumento de modernização da máquina pública, com o intuito de torná-la mais efetiva e eficaz, as instituições das diferentes esferas de governo são instadas a adotar padrões de organização e funcionamento próprios da área privada, dentre eles a noção de rentabilidade, competitividade, concorrência, desfigurando, em alguns casos, o próprio papel institucional e suas funções.

E uma das áreas que a NGP se adapta bem é a educação. Segundo Verger (2015), a NGP aparece com força total na agenda educativa global, assim, em países industrializados ou em via de desenvolvimento, há uma percepção generalizada de que são políticas que podem solucionar os problemas mais importantes do sistema

⁸ Assumindo a dimensão da *accountability* de forma horizontal com o tema da divisão de poderes e o mecanismo de responsabilização da NGP, sendo a responsabilização pelo controle de resultados.

⁹ Conselho Latino-Americano para o Desenvolvimento.

educativo, sendo adotado por governos progressistas e conservadores. O incentivo a busca de metas e formação de parceria público-privadas também é uma de suas características.

O modelo de gestão da NGP se baseia em um tripé de objetivo-avaliação-sanção e as unidades escolares passam a ser responsabilizadas por seu resultado, inculcando nos sujeitos elementos de autoavaliação de desempenho e a busca pelo bom desempenho dos indicadores. Para tanto, tal prática é bastante visível nas escolas do Ceará, que a partir da parceria com o Instituto Unibanco adotam práticas semelhantes em seu cotidiano escolar. Mas, o gerenciamento de ações, assim como o desconhecimento do projeto em sua totalidade tencionam, muitas vezes, as relações entre os gestores e os professores, pois o ambiente escolar é propício, ou deveria ser, aos questionamentos de políticas públicas educacionais.

Para Dardot e Laval (2016), o maior objetivo da NGP é transformar instituições públicas em organizações voltadas para o desempenho, dando maior satisfação ao cliente, que escolherá livremente o prestador de serviço. Essa gestão de desempenho faz parte de uma espécie de “desfuncionalidade do serviço público”. Nesse caso, o sentido de qualidade se traduz a bons resultados em avaliações quantitativas, que, no Brasil, foi um dos principais instrumentos, de acordo com os autores, para a adaptação do sistema educacional à nova ordem global.

O Estado do Ceará também é pioneiro na realização de avaliações proporcionando um tipo de “ranqueamento” entre as escolas, partindo da construção de metas e aplicação de avaliações como o Sistema Permanente de Avaliação do Estado do Ceará (SPAECE).

Sendo assim, a NGP tem na avaliação um de seus principais mecanismos de regulação, é a partir da avaliação que monitora a pretendida eficiência, no caso da educação, tomada como sinônimo de qualidade. Sabemos que da educação como um mecanismo de promoção de justiça social, por meio da distribuição de bens culturais e das possibilidades ofertadas aos sujeitos de se mobilizarem socialmente, assim, a busca pelo sistema escolar passou a ser uma constante na luta pela ampliação dos direitos sociais.

Contudo, ao adotarem os sistemas de avaliação como parâmetro das políticas educacionais, definindo em alguns casos até mesmo a distribuição e destinação dos recursos públicos, perceptível ao dedicarem mais recursos a escola

da mesma rede pública, porém com um público diferente, podemos citar o exemplo entre escolas profissionais e regulares em que os governos acabam por legitimar suas escolhas político-ideológicas por meio da racionalidade técnica. Essa tecnicização da política social é velha e conhecida estratégia, como demonstram Lenhardt e Offe (1984).

Segundo Dale (2010), a NGP, a qual ele denomina como a forma política do neoliberalismo, apresenta uma característica bastante relevante: o fato de que, em conformidade com o neoliberalismo, ela não funciona contra o Estado, mas através dele. Portanto, a Nova Gestão Pública foi pensada e introduzida no mundo administrativo com o objetivo de criar medidas eficientes para o funcionamento do Estado, para reduzir custos e introduzir novas perspectivas na gestão, como a busca por melhores resultados, acirrando o embate entre os setores público e privado, pois o bom desempenho faria uma relação à investimento.

3.5 O Cenário da Educação em Tempo Integral Nacional

A história da educação no Brasil sempre foi marcada pela exclusão e desigualdade. Moll (2014, p. 370) afirma que “O século XIX deixou como herança um país com milhões de analfabetos e uma população com acesso muito limitado aos percursos escolares”. A educação veio atender a grande população somente na década de 1970, porque, conforme a autora, nem mesmo a instituição da República, conseguiu reduzir as desigualdades.

Segundo Moll (2014), foi o fim dos exames de admissão que possibilitou a oferta do ensino fundamental para a população entre 7 e 14 anos, o que não garantia as condições de igualdade para todos. Coelho (2009) defende que o debate em torno da educação em tempo integral no Brasil ocorreu desde a metade do século 20 e alcançou diferentes correntes ideológicas com propostas de naturezas distintas. O autor menciona o integralismo e o anarquismo como os primeiros movimentos a defenderem uma educação integral dos sujeitos. Entretanto, essas correntes não se desdobraram em experiências efetivas no campo da educação.

O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, de 1932, movimento do qual Anísio Teixeira participou, foi pioneiro na implantação de escolas públicas de todos os níveis, e refletiam seu objetivo de oferecer educação gratuita para todos. Ele

fez parte desse movimento que defendia, segundo Gadotti (2009, p. 22), “[...] a educação integral como ‘direito biológico’ de cada indivíduo e como dever do Estado”. Gadotti (2009), ao fazer referência ao tema educação integral, remete-se ao projeto de Anísio Teixeira iniciado na Bahia, no ano de 1947, o Centro Educacional Carneiro Ribeiro, mais conhecido como Escolas Parque, que, segundo Teixeira (1967), seriam centros de educação primária com quatro escolas-classe que comportavam mil alunos.

De acordo com Gadotti (2009), Anísio Teixeira levou o projeto para ser implantado em Brasília, enquanto atuava como diretor do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (Inep). A nova capital federal deveria receber 28 Escolas Parque em suas superquadras, contudo, oscilações políticas e econômicas emperraram a exequibilidade do projeto e sua ampliação. Para Carbello (2014, p. 7), “[...] o projeto de educação integral que vislumbrou para o ensino básico foi considerado ambicioso e caro demais para se tornar uma política pública de educação no Brasil”.

No cenário da educação integral brasileira, ocorreu no Rio de Janeiro, na gestão de Leonel Brizola, uma grande experiência da educação através do Programa Especial de Educação (PEE). Projetados por Oscar Niemeyer e idealizados por Darcy Ribeiro, influenciado pelo Movimento Escolanovista¹⁰ e seguidor de Anísio Teixeira, idealizou e implementou os Centros Integrados de Educação Pública (CIEP's¹¹) que tinham por propósito oferecer uma educação pública de tempo integral aos estudantes do ensino de 1º grau, denominação utilizada na época para o ensino fundamental.

É necessário compreender que a promulgação da Constituição Federal de 1988 veio para normatizar e debater a questão da formação integral do sujeito no Brasil, elencando a educação como direito ao cidadão e que deve ser garantida pelo

¹⁰ Movimento Escolanovista foi um movimento de renovação do ensino que foi especialmente forte na Europa, na América e no Brasil, na primeira metade do século XX. O escolanovismo desenvolveu-se no Brasil, sob importantes impactos de transformações econômicas, políticas e sociais. O rápido processo de urbanização e a ampliação da cultura cafeeira trouxeram o progresso industrial e econômico para o país, porém, com eles surgiram graves desordens nos aspectos políticos e sociais, ocasionando uma mudança significativa no ponto de vista intelectual brasileiro (CAVALIERE, 2002).

¹¹ Os CIEPs foram criados na década de 1980 por Darcy Ribeiro, quando era Secretário da Educação no Rio de Janeiro, no governo de Leonel Brizola. O objetivo era proporcionar educação, esportes, assistência médica, alimentos e atividades culturais variadas, em instituições colocadas fora da rede educacional regular. Além disso, essas escolas deveriam obedecer a um projeto arquitetônico uniforme. Alguns estudiosos acreditam que, para criar os CIEPs, Darcy Ribeiro havia se inspirado no projeto Escola-Parque de Salvador, de Anísio Teixeira, datado de 1950.

Estado. A expressão educação integral ainda não é citada diretamente no texto constitucional, mas podemos perceber uma mudança na forma de entender a educação pública no Capítulo III:

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

I - Igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;

II - Liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber;

III - pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;

IV - Gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;

VI - Gestão democrática do ensino público, na forma da lei;

VII - garantia de padrão de qualidade. (BRASIL, 2019, p. 166).

O objetivo do ensino avançou para além do seu papel de escolarização e passou a se preocupar com a formação completa do sujeito, preparando-o para o exercício da cidadania e para o mundo do trabalho. Assim, alguns princípios estão estabelecidos no artigo 206 (BRASIL, 2019) da Constituição Federal que, dentre outros, pretendem garantir o acesso em condições de igualdade e a permanência na escola.

Avaliar os projetos em andamento, corrigir suas falhas e refazer os percursos seria uma estratégia mais correta para os governantes para dar continuidade às políticas públicas já existentes, que avançaram em determinado setor da sociedade ao invés de simplesmente descartá-las. Esse talvez seja um dos maiores desafios da educação: considerar o projeto executado por outro governo, avaliá-lo, elaborar correções e retomá-lo. Segundo Gadotti (2009), o projeto de escolas de tempo integral de Leonel Brizola foi retomado por Collor de Melo (1990-1992) quando foi eleito e presidiu o Brasil. As escolas de tempo integral receberam o nome de Centros Integrados de Atendimento à Criança (CIACs¹²), e se diferenciavam dos CIEPs por terem uma proposta mais assistencialista: não eram apenas escolas,

¹² Os CIACs foram instituídos em 1991 pelo governo Collor como parte do “Projeto Minha Gente”, inspirados no modelo dos Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs), do Rio de Janeiro, implantados na gestão de Leonel Brizola. O objetivo era prover a atenção à criança e ao adolescente, envolvendo a educação fundamental em tempo integral, programas de assistência à saúde, lazer e iniciação ao trabalho, entre outros.

mas centros de atenção integral à criança, englobando, em um mesmo espaço, educação escolar, saúde, cultura, esporte, creche, educação para o trabalho, proteção especial à criança e desenvolvimento comunitário.

Nos dois projetos - CIEPs e CIACs - o aluno era estimulado a permanecer na escola em tempo integral para garantir melhor desempenho, por meio de diversas atividades assistidas. Inicialmente, o programa previa a construção de cinco mil CIACs que deveriam atender aproximadamente seis milhões de crianças dos 600 maiores centros urbanos do país. A princípio o programa foi coordenado pelo Ministério da Criança; depois, pela Secretaria de Projetos Especiais da Presidência da República e era parte do Projeto Minha Gente (GADOTTI, 2009).

Em 1992, acusado de envolvimento em corrupção e fraudes financeiras, o então presidente do Brasil, Fernando Collor de Melo sofreu um processo de impeachment e teve seus direitos políticos cassados por 8 anos. O programa, em virtude da mudança no governo, passou a ser denominado Centro de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente (CAIC), tendo como objetivo oportunizar educação integral aos discentes. É fato que o programa enfrentou desafios estruturais e de produção de materiais (GADOTTI, 2009).

Conforme informações de Gadotti (2009), em 1995, quando foram paradas as construções dos CAIC's, eram apenas 200 unidades construídas. Muitas das políticas públicas na educação acabam por se tornar políticas de governo que sucumbem juntamente com os mandatos políticos. Podemos concluir que, apesar de não se tornarem efetivamente políticas de Estado, essas experiências precisam ser consideradas quando se fala em educação em tempo integral, pois ajudaram a construir uma visão sistêmica da contribuição da educação integral para a qualidade da educação.

Gadotti (2009) afirma que a educação integral no Brasil se apresentou de duas formas: como projetos especiais e como política pública. Os projetos especiais foram criticados pelos próprios educadores, uma vez que não atingiam totalmente os sistemas educacionais, sendo, assim, considerados apenas de período eleitoral, sem que houvesse uma continuidade. "Podiam ser bons exemplos, mas faltava-lhes a escala. A escala só é alcançada por meio de uma política pública continuada" (GADOTTI, 2009, p. 42).

Em 2007, surge uma nova política de educação em tempo integral, o Programa Mais Educação (PME), criado através da Portaria Interministerial nº 17/2007 (BRASIL, 2007b), regulamentado pelo Decreto nº 7.083/2010 (BRASIL, 31 de dezembro de 2010), que integra as ações do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE¹³). Segundo Leclerc e Moll (2012, p. 95), é este programa que “materializa a inclusão da Educação Integral e em tempo integral na agenda de políticas educacionais do governo brasileiro”.

O caderno do Programa Mais Educação explicita o objetivo do programa: trata-se do esforço para a construção de uma ação intersetorial entre as políticas públicas educacionais e sociais, contribuindo, desse modo, tanto para a diminuição das desigualdades educacionais, quanto para a valorização da diversidade cultural brasileira (BRASIL, 2013, p. 7).

Para Jaqueline Moll (2012), encerra-se aqui o terceiro momento na construção de modelos de educação integral no Brasil:

A educação integral no Brasil possui três marcos históricos significativos: o primeiro marco foram as Escolas-Parque/ Escolas – Classe, fundamentadas nas proposições escolanovistas e idealizadas por Anísio Teixeira; o segundo foram os CIEP's, idealizados por Darcy Ribeiro; e o terceiro marco histórico é a criação do Programa Mais Educação (PME). É importante reforçar que as duas primeiras tentativas em ofertar a educação em tempo integral, ainda presentes na atualidade, foram marcadas pela descontinuidade de tempo integral. (MOLL, 2012, p. 35).

O Programa Mais Educação, do MEC, inicialmente tinha como público-alvo as escolas de baixo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) das capitais e regiões metropolitanas. Os recursos seriam provenientes do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), através do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE¹⁴). As atividades formativas eram divididas em sete macrocampos: acompanhamento pedagógico; educação ambiental; esporte e lazer; direitos humanos em educação; cultura e artes; cultura digital; promoção da saúde;

¹³ O Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) foi implementado em 2007, durante o governo de Luiz Inácio Lula da Silva, e se tratava de vários programas que tinham o objetivo de melhorar a educação no Brasil, com base na união entre educação, território e desenvolvimento. O prazo de sua vigência era de 15 anos, mas foi extinto antes disso (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2018).

¹⁴ O Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) foi criado em 1995, com o intuito de propiciar aportes financeiros para as escolas, para que estas pudessem realizar melhorias físicas ou pedagógicas, visando um crescimento do desempenho escolar.

comunicação e uso de mídias; investigação no campo das ciências da natureza e educação econômica. Estas atividades ampliavam a jornada escolar para, no mínimo, sete horas diárias (BRASIL, 2019, p. 125).

Em 2016, conforme Moll, Maciel e Martins (2017), com as mudanças no cenário político nacional, houve uma interrupção no Programa Mais Educação que é retomado ao final deste mesmo ano com uma nova versão e com o nome de Programa Novo Mais Educação (PNME). Apesar de oferecer um leque amplo de possibilidades de atividades complementares, desconsidera-se a realidade da escola pública brasileira, visto que a viabilidade de muitas perpassa por espaços apropriados, material de consumo, profissionais com grau de qualificação elevado, o que também eleva o custo, ou seja, as atividades propostas pelo Programa, em boa medida, não possuem efetividade prática (MÓL; MACIEL; MARTINS, 2017).

Intensificando o debate e a luta, não só de educadores, mas de organizações sociais em prol de uma educação de qualidade, nasceu o PNE 2014-2024, que estabelece como uma de suas metas a educação em tempo integral. Meta 6: 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, 2014, p. 10).

Como estratégias propostas no PNE 2014 – 2024 foram estabelecidas 10 diretrizes para a promoção de educação em tempo integral e, entre elas, estão o aumento do tempo de permanência dos estudantes na escola, igual ou superior a 7 horas diárias, e o aprimoramento das atividades desenvolvidas no tempo escolar, com a inclusão de atividades recreativas, esportivas e culturais (BRASIL, 2014).

Nesse sentido, conforme dados do monitoramento do PNE, no que concerne a meta 6 do Plano que trata da oferta de Educação em Tempo Integral em, pelo menos, 50% das escolas públicas, visando atender, no mínimo, 25% dos alunos da educação básica, no ano de 2019 torna-se perceptível que a meta ainda está distante do que se espera, visto que o percentual de alunos nessa modalidade era de 14,9%, em 2019, tendo uma redução para 13,5% em 2020 (BRASIL, 2021).

Além do PME e PNME, programas estabelecidos para o fomento à educação integral em território nacional durante a vigência dos dois últimos PNEs, outro impulso importante para a educação em tempo integral no Brasil vem do Programa de Fomento às Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral criado pelo

MEC por meio da Portaria nº 1.145, de 10 de outubro de 2016 (BRASIL, 2016). Destinada aos jovens do ensino médio da rede pública dos estados e do Distrito Federal, o programa prevê a liberação de recursos para despesas de custeio e de capital (BRASIL, 2016).

O programa tem por objetivo apoiar os estados e o Distrito Federal na ampliação da oferta de ensino médio em tempo integral, através da transferência de recursos para as secretarias estaduais de educação e é criado para atender às necessidades relacionadas ao acesso, permanência e qualidade da educação no Brasil. Aliado a isso, tem-se a necessidade de promover ações compartilhadas, com os estados e o Distrito Federal, para a melhoria do ensino médio e a perspectiva de universalização do acesso e permanência de todos os adolescentes de 15 a 17 anos, nessa etapa da educação básica, de forma a atender a meta 3 do Plano Nacional de Educação - PNE, Lei nº 13.005, de 2014. Soma-se também a necessidade de apoiar os sistemas de ensino público para oferecerem educação em tempo integral, de forma a atender a meta 6 do PNE, Lei nº 13.005, de 2014 (BRASIL, 2016, p. 23).

Meta 3 – Universalizar, até 2016, o atendimento escolar para toda a população de 15 (quinze) a 17 (dezessete) anos e elevar, até o final do período de vigência deste PNE, a taxa líquida de matrículas no ensino médio para 85% (oitenta e cinco por cento).

Meta 6 – Oferecer educação em tempo integral em, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% (vinte e cinco por cento) dos(as) alunos(as) da educação básica.

A partir desse incentivo e financiamento federal, através do Programa de Fomento às EEMTI e do planejamento nacional para uma década com o PNE 2014-2024, coube aos estados federativos o desenvolvimento dos seus respectivos planos de educação. No Ceará, o Plano Estadual de Educação foi instituído através da Lei nº 16.025/2016 e tem como a meta 6 a oferta de Educação em Tempo Integral a, pelo menos, 50% (cinquenta por cento) das escolas públicas e instituições de educação infantil (CEARÁ, 2016a). Mas, de acordo com o monitoramento do Inep, em 2020 apenas 20,5% das escolas públicas da educação básica possuem o mínimo de 25% dos alunos em jornada de tempo integral (BRASIL, 2021).

Quanto as parcerias público-privada no artigo 10 da referida Lei, tem-se que as despesas necessárias para a implementação das ações expostas no Plano devem ser de responsabilidade dos entes governamentais, podendo “[...] contar com

a participação de entidades não governamentais”. Ainda na meta 7, mais especificamente no item 7.21, tem-se a possibilidade de “firmar parcerias com empresas públicas, privadas e Organizações Não Governamentais, para implementação de cursos preparatórios para o Enem” (CEARÁ, 2016).

O processo de elaboração e implementação de políticas educacionais, conta com embates entre intelectuais que defendem concepções distintas de educação. No contexto das políticas para o Ensino Médio brasileiro, por exemplo, o modelo de competências tem sido contestado por intelectuais que defendem uma concepção de educação integral e unitária para todos.

Para Krawczyk (2014a), as necessidades e possibilidades sociais dos sujeitos corroboram as escolhas sobre “qual o Ensino Médio” que cada um escolhe para cursar. Nesse sentido, a autora assevera que as possibilidades de organização do Ensino Médio geram na sua história:

[...] uma tensão constante entre universalização e seleção, entre articulação interna e segmentação. Nessa tensão está a disputa entre diferentes grupos sociais pela apropriação de parcelas dos conhecimentos socialmente construídos, por um espaço no mercado de trabalho e pela participação no ensino superior. (KRAWCZYK, 2014, p.66).

O embate entre o público e o privado é representado nas tensões enfrentadas sobre a universalização ou fragmentação de conhecimentos científicos ou técnicos no ensino médio público, visto que a dicotomia reside em: uma educação que represente os interesses públicos, no sentido de ser para todos, ou os privados, que são defendidos pelos empresários, com uma educação voltada para o mercado de trabalho.

Essa concepção permite questionamentos de professores, gestores e pais, em virtude do ensino médio brasileiro, levado pelas ondas de influências internacionais que opta pela formação propedêutica, e em outros momentos, pela formação profissional técnica. Assim, são as fragmentações que permeiam a organização do Ensino Médio que ainda tornam necessárias as discussões de formação humana integral.

A formação integral politécnica e a ideia de escola única, portanto, têm aparecido no contexto das políticas para o Ensino Médio, como alternativas ao modelo apresentado fragmentado de ensino.

Segundo Ciavatta (2005, p. 3-4), a forma integrada (ou integral) pressupõe

[...] tornar íntegro, inteiro, o ser humano dividido pela divisão social do trabalho entre a ação de executar e a ação de pensar, dirigir ou planejar. Trata-se de superar a redução da preparação para o trabalho ao seu aspecto operacional, simplificando, escoimado dos conhecimentos que estão na sua gênese científico-tecnológica e na sua apropriação histórico-social.

A formação humana integral politécnica é a base da proposta gramsciana de escola unitária. Gramsci (2004) anunciou essa proposta em virtude das problemáticas que se deparava na Itália, no início do século XX, especialmente a dicotomia entre dois caminhos educacionais distintos, o de formação geral e o de profissionalização. Gramsci entendeu que essa dicotomia era parte da “crise” pela qual a educação italiana passava. Gramsci (2004, p. 33-34) sugere o desenvolvimento de uma escola única, ou seja:

A crise terá uma solução que, racionalmente, deveria seguir esta linha: escola única inicial de cultura geral, humanista, formativa, que equilibre de modo justo o desenvolvimento da capacidade de trabalhar manualmente (tecnicamente, industrialmente) e o desenvolvimento das capacidades de trabalho intelectual. Deste tipo de escola única, através de repetidas experiências de orientação profissional, passar-se-á a uma das escolas especializadas ou ao trabalho produtivo.

O programa de Educação em Tempo Integral encontraria alguns desafios para a sua implantação, entre eles o debate sobre a formação politécnica, ofertado pelas escolas profissionais, que ainda causam confusão, e persuadir aos pais sobre esse novo modelo de Ensino de Tempo Integral, que demanda investimento, reestruturação e adaptação de toda a comunidade escolar.

4 TENSÕES PÚBLICOS-PRIVADAS NAS ESCOLAS DE TEMPO INTEGRAL

Este capítulo objetiva conhecer e caracterizar a Coordenadoria Regional de Desenvolvimento da Educação 01, além de compreender a Escola de Tempo Integral, sua história no Brasil e o processo de expansão das Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral no estado do Ceará. A princípio, distinguimos Educação Integral de Escola em Tempo Integral. Na subseção 4.1.2, abordamos a análise documental e as perspectivas desse modelo de escola e seu processo de implantação no estado do Ceará, assim como sua organização e o papel na parceria realizada com o Instituto Unibanco, com ênfase no papel do gestor.

4.1 A Política Educacional Cearense no Contexto das Relações Público-Privadas

A política do Ceará passou por diversas transformações no decorrer da década de 1980, as eleições de 1986 iniciaram no Estado com uma grande mudança no cenário político: saíam de “cena” os coronéis que vinham comandando o Estado, para uma nova elite que surgia, os jovens empresários, grupo liderado por Tasso Ribeiro Jereissati, com o discurso de combater o clientelismo e a miséria, apoiado pelo então presidente da República José Sarney (1985-1990). O projeto era apresentado como uma radical ruptura em relação ao modelo anterior, o dos “coronéis”. De um lado, ele deveria atacar as bases do clientelismo: a pobreza; de outro, o “grupo das mudanças” se distinguiria dos seus antecessores por imprimir uma nova forma de gerir a máquina burocrática estatal, garantindo o profissionalismo de seus quadros e o fim da intermediação política, quer dizer, daquela política tradicionalmente sustentada na troca de favores e de recursos públicos por votos.

O “governo das mudanças” fez uma política de verdadeiro ajuste fiscal, redução de despesas, extinção de órgãos, moralização do serviço público, modernização gerencial, informatização da máquina pública entre outros atos. Todas essas medidas resultaram no aumento dos investimentos públicos e privados e no crescimento econômico, privilegiando setores industriais e de serviços. O governo foi assim denominado pelas relações entre Estado e sociedade civil. A preocupação com a eficiência da máquina administrativa e a probidade no trato com a coisa pública,

apresentava-se com um governo socialdemocrata, no entanto, não apresentou grandes feitos em relação às políticas públicas para a erradicação da miséria. (GONDIM, 1995).

Tabela 5 - Governadores do Estado após a abertura política

GOVERNADOR	PARTIDO	MANDATO
Tasso Ribeiro Jereissati	PMDB	1987-1990
Ciro Ferreira Gomes*	PSDB	1991-1994
Francisco Adalberto De Oliveira Barros Leal ¹⁵	-	1994
Francisco De Paula Rocha Aguiar ¹⁶	PSDB	1994-1995
Tasso Ribeiro Jereissati	PSDB	1995-1998
Tasso Ribeiro Jereissati *	PSDB	1999-2002
Beni Veras	PSDB	2002-2003
Lúcio Gonçalo De Alcântara	PSDB	2003-2006
Cid Ferreira Gomes	PSB	2007-2010
Cid Ferreira Gomes	PROS	2011-2014
Camilo Santana	PT	2015-2018
Camilo Santana	PT	2019-2022

Fonte: Elaborado pela autora (2021).

Os governos no Ceará apresentaram algumas mudanças, em particular, com a renúncia dos governadores Ciro Gomes para assumir o Ministério da Economia, no governo Itamar Franco, e com Tasso Jereissati para concorrer ao senado. No segundo governo de mudanças, o de Ciro Gomes, encontramos a organização administrativa cada vez mais alinhada com a agenda neoliberal internacional, os jovens empresários passaram a pregar uma gestão profissional da administração pública, sem clientelismo, fisiologismo, paternalismo ou corrupção; duras críticas ao mau gerenciamento dos recursos e da política industrial do Governo para o Nordeste. Posicionavam-se contra o controle e o intervencionismo estatais na economia, e eram favoráveis à redemocratização do país e à implantação de um projeto liberal (FARIAS, 1997).

¹⁵Presidente do Tribunal de Justiça – assumiu em virtude da renúncia do governador para assumir o cargo de Ministro da Economia no governo Itamar Franco.

¹⁶Presidente da Assembleia eleito por voto indireto.

Este grupo de empresários cearenses se apresentava à sociedade como portador de um “projeto civilizatório” para o Estado, na tentativa de imitar os filósofos do iluminismo, que tinham a tarefa, como se sabe, de ajudar a sociedade de sua época a alcançar a liberdade através do uso da razão. Arvorando-se da pretensão de serem herdeiros do espírito iluminista, estes jovens empresários julgavam que [...] cabia a eles a tarefa de libertar a sociedade [cearense] das trevas, da “desrazão”, do apadrinhamento e de fidelidade, estas últimas consideradas como sendo responsáveis por impedir, sempre de acordo com eles, o uso racional da máquina estatal para implementar uma política de desenvolvimento econômico-social. (TEIXEIRA, 1995, p. 3).

A argumentação desse novo governo das mudanças era combater o clientelismo, o que exigia uma reestruturação da administração do Estado que, uma vez que se estava em busca da implantação desse novo poder, combatia o empreguismo e enfatizava a importância do desenvolvimento do setor privado e da geração de emprego.

O “projeto das mudanças” é um projeto de classe que “... não é anunciado em termos de classe, reconhecível facilmente no diagrama metodológico marxista, mas é enunciado em termos weberianos: eficiência, racionalidade, transparência, divisão entre o público e o privado”. (OLIVEIRA, 1998, p. 9).

Os governos de Ciro Ferreira Gomes (1991-1994) e Tasso Jereissati (1987-1990; 1995-1998; 1999-2002), apesar de apresentarem um cenário de reformas socialdemocratas influenciadas pelo neoliberalismo, reforma essa que previa a privatização e a desregulamentação e reformas da previdência e administrativa, entre outras ações, a flexibilização das leis trabalhistas, não conseguiu sucesso nas áreas de educação e saúde. Algumas de suas ações como a demissão de servidores terceirizados e as difíceis relações com as classes trabalhadoras, que por vezes não conseguiam avanços nas negociações com o governo, caracterizado pela truculência e centralização.

Na relação entre Estado e mercado, é preciso lembrar que essas forças hegemônicas, na política cearense, eram jovens empresários que estavam se organizando a partir do Centro Industrial do Ceará (CIC), e já representavam duras críticas ao poder intervencionista do Estado. Para tanto, há diferenças entre o governo de Tasso e Ciro, mas o esforço de privatizar empresas estatais cearenses era marcante no plano de governo de ambos. Acontece aqui o fenômeno que analisa Antônio Gramsci (2000), na nota 18, do Caderno 13 das Obras do Cárcere: a

introdução velada de uma regulamentação de caráter estatal e a substituição de uma fração política da classe capitalista no Estado por outra:

[...] afirma-se que a atividade econômica é própria da sociedade civil e que o Estado não deve intervir em sua regulamentação. Mas, dado que sociedade civil e Estado se identificam na realidade dos fatos, deve-se estabelecer que também o liberismo é uma 'regulamentação' de caráter estatal, introduzida e mantida por via legislativa e coercitiva: é um programa político, destinado a modificar, quando triunfa, os dirigentes de um Estado e o programa econômico do próprio Estado, isto é, a modificar a distribuição da renda nacional. (GRAMSCI, 2000, p. 47).

Porém, a contradição passa a permear o governo das mudanças, pois a crítica à excessiva intervenção do Estado na economia não implicava na recusa dos fundos de financiamento estatais. Ao contrário, será uma constante a defesa de maiores investimentos do poder público no Nordeste, ou seja, mais subsídios aos industriais locais. Portanto, o discurso contrário ao intervencionismo estatal, aliado a essas reivindicações de mais recursos demonstravam a contradição. Como o Estado era pobre e precisava da intervenção do Estado, não era possível ainda o liberalismo do Estado mínimo.

Segundo Naspolini (2001), com o processo de redemocratização do país, em 1985, teve início no Estado um movimento político-econômico que veio a chamar-se mudancismo, que foi marcado por uma série de reformas de Estado (Administrativa e Fiscal, 1986-1990; Saúde, 1986-1990; Infraestrutura e Privatizações, 1991-1999 e, educacional, 1995-2000). Do ponto de vista econômico, o mudancismo é responsável pela segunda onda de industrialização do Estado, com a instalação, entre 1991 e 1999, de 450 empresas, cujo modelo veio a se mostrar como concentrador de renda, mesmo o Ceará tendo crescido mais que a média nacional.

Lograr êxito em áreas como a educação exigem do governo investimento, o contexto econômico entre 1995 e 2000 apresentava-se favorável a reformas, após o saneamento das contas públicas e a credibilidade das instituições. O modelo de reforma educacional foi o espiral que envolvia secretarias estaduais, municipais e escolas, acreditando que assim a influência de setores político e econômico seria menor.

A espiral de decisões do sistema educacional cearense se propôs a resolver a seguinte questão: como garantir a educação de qualidade para todos? A

política educacional adotada assumiu ao mesmo tempo a proposta e a resposta: Todos pela Educação de Qualidade para Todos que sintetiza os pressupostos básicos das políticas públicas: acesso e qualidade a partir da mobilização social e da resposta do Estado a estas demandas. (NASPOLINI, 2001, p.169).

Com metas ambiciosas, o governo estadual começou a comemorar avanços na Educação, a redução do analfabetismo, a ampliação da oferta na escola pública, programa de formação de professores e eleição para diretores. Os governos que sucederam o dito governo de mudanças continuaram com sua política de investimentos e parcerias entre o público e o privado, modelo contemplado desde o primeiro governo de Tasso Jereissati, autodenominado governo das mudanças, que, no Ceará, avançou na modernização administrativa, criando um modelo que foi se adequando e influenciando as futuras administrações.

Em alinhamento com a conjuntura nacional e mundial, o Estado do Ceará, na década de 1990, efetiva a revisão na estrutura e funcionamento do sistema educacional, pela reforma administrativa de cunho gerencial, e com essa atitude, o governo objetivava a modernização da máquina administrativa. Para Castilho (2010), o conceito de modernização é abrangente, já que está relacionado a um conjunto de transformações que se processam nos meios de produção, mas também na estrutura econômica, política e cultural de um território. Considera, portanto, que, para haver a expansão espacial, a modernização entraria nos jogos dos debates teóricos. E que ela não se referiria exclusivamente às transformações que se processariam nos meios de produção, pois envolveriam um conjunto de valores que, advindos de uma determinada classe social, se apresentaria com forte caráter ideológico.

Segundo Castilho (2010), ao estudar sobre Giddens (1991), que considera a modernidade não apenas pelo seu impacto global, mas também pelo seu caráter dinâmico capaz de impor mudanças radicais sobre os valores tradicionais, considera-se, também, a modernização como a expansão territorial, portanto, do próprio modo de produção capitalista, e faz uma reflexão sobre um “desencaixe das relações sociais”. Nas sociedades tradicionais, cada espaço tinha seu tempo específico, com a imposição das lógicas modernas e com a mecanização do tempo pelo relógio, assim, houve o rompimento ou desencaixe, logo, as comunidades tradicionais têm fortes ligações com o local, e as sociedades modernas são desencaixadas de seus próprios locais por atuarem segundo forças de outras escalas. A modernização não estaria

restrita a uma determinada região ou lugar, pois como ela está em movimento, teríamos momentos em que uma região se modernizará em detrimento de outra.

Para Castilho (2010), o conceito empregado de modernização não pode ser compreendido de forma dualista, o bem ou mal, claro ou escuro, isso seria uma forma reducionista de tratar a realidade, pois, para o autor, a modernização é produzida por uma classe que segue seus próprios interesses, representada, no Ceará, por jovens empresários liderados por Tasso Jereissati, que tinham como maior objetivo promover a modernização do Estado, mas que perceberam que isso somente seria possível através da política.

O conceito de modernidade é atribuído como algo necessário ao desenvolvimento social, para racionalizar a máquina administrativa e reduzir custos operacionais. Nesse processo, as consequências oriundas como a fome, a pobreza e a seca, apresentam-se como enfermidades inevitáveis.

É necessário preocupar com a modernização enquanto processo de expansão territorial da modernidade e/ou do modo de produção capitalista. Para tanto, o desafio que se impõe é aquele de considerar a modernização a partir da formação territorial (processos) que engloba a ação de atores sociais, das grandes empresas capitalistas, sobretudo do Estado por meio dos seus programas, projetos e políticas públicas. Este caminho pelos processos pode não só conduzir a uma compreensão mais dinâmica da complexa trama espacial induzida pela modernização como também chamar a atenção para o cuidado político e ideológico sem cair nas dualidades e sem representar a realidade espacial de maneira separada e fragmentada. (CASTILHO, 2010, p. 135).

Segundo Castilho (2010), a dispersão da pobreza e os contrastes visíveis nas paisagens das cidades não representam o reverso de um processo econômico ou o atraso do país, mas o tipo de modernização que foi imposto a ele. Para Castro (2019), as reformas administrativas, que priorizavam a lógica do mercado, trouxeram um novo conceito de modernização como forma de gerenciar os serviços públicos.

Para Afonso (2013), ainda que a teoria da modernização¹⁷ foque nas questões econômicas e políticas, reconhecem a importância do funcionamento da modernização educacional, sobretudo quando acentua a expansão mundial, de projetos muito dependentes da criação e consolidação do Estado-Nação. Como

¹⁷ O autor utiliza a expressão teoria da modernização, em vez de teorias da modernização, porque, embora reconheça que há diferentes teorias que procuram explicar sentidos diferentes dos processos de modernização e de desenvolvimento, todas elas partilham alguns pressupostos.

exemplo, o autor discorre sobre as avaliações internacionais comparadas, relativas ao desempenho escolar dos alunos de diferentes sistemas educativos nacionais.

A modernidade seria, na educação, um esforço em alcançar os países avançados ou desenvolvidos, a fim de que as sociedades menos desenvolvidas possam trilhar os mesmos caminhos e etapas que as outras sociedades, para que, traçando o mesmo percurso anteriormente, possam melhorar seu desempenho. Essa perspectiva se replica por algumas elites nacionais ou grupos dominantes, que encaram o desenvolvimento tendo como padrão de referência as sociedades capitalistas mais avançadas (AFONSO, 2013).

Afonso (2013) explicita que há grupos dominantes que têm interesses e acreditam que o desenvolvimento como padrão de referência deve ser o aplicado às sociedades capitalistas mais avançadas. No Ceará, os governos que sucedem o de Tasso Jereissati, continuam com os objetivos de reformas administrativas, a redução do papel do Estado e a busca pela eficiência e eficácia na educação. Para tanto, vários programas foram implantados na educação do Estado, dos quais destacamos o Vida Melhor-Escola Melhor (2003-2006), que enfatizava a Modernização e melhoria da Educação Básica como uma necessidade do sistema educacional, para perseguir princípios como qualidade e equidade (CEARÁ, 2006).

De acordo com Ramos, Lira e Soares (2012), as políticas de modernização empregadas pelo Governo do Ceará, a partir do programa Vida Melhor-Escola Melhor, compreendiam: I. Modernização dos processos de gestão-adoção da Gestão Integrada da Escola (GIDE), instrumento de planejamento institucional, que congregava o Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE) e Programa de Modernização e Melhoria da Educação Básica (PMMEB) e formação continuada de gestores II. Ferramentas de suporte à gestão, instrumentos para auxiliar a gestão, Sistema de Acompanhamento e Desempenho da Rotina Escolar (SADRE), Sistema Integrado de Gestão Educacional (SIGE) e Diretrizes para a Educação Básica III. Fortalecimento do controle social – Conselhos Escolares e Grêmios.

A modernização na educação no Estado do Ceará assumiu o compromisso de formar pessoas para o mercado de trabalho, alinhado com os propósitos neoliberais do grupo dominante, avançando em regulação e controle dos instrumentos de gestão. O PMMEB, segundo Vieira et al. (2017), foi uma política que apresentou diversas semelhanças ao Projeto Jovem do Futuro do Instituto Unibanco, em

particular, as práticas gerencialistas e a gestão para resultados. Em meio a tantas mudanças, temos uma escola que precisa trilhar um caminho nesse campo de disputas. Logo, o programa de Escolas em Tempo Integral supria as necessidades que os estados tinham: mais tempo dos alunos em sala de aula. Sua criação e um pouco de sua história, discute-se no capítulo a seguir.

Dentro desse contexto, dos que compreendem que precisam se envolver nesse processo de globalização e de políticas de ordem mundial que implicam diretamente no sucesso ou no insucesso dos que optarem por ficar à margem dessa teia de interdependência, é que o Estado do Ceará vem mobilizando diferentes esforços no sentido de atender as metas do Plano Nacional de Educação (PNE), entre as quais, a meta 6, que visa “[...] oferecer educação em tempo integral em, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das escolas públicas [...] da educação básica” (MEC, 2014), bem como realizar outras ações que continuem melhorando a qualidade da escola pública.

O Instituto Unibanco foi criado em 1982, inicialmente para promover ações e investimentos sociais do banco (INSTITUTO UNIBANCO, 2005, p. 5) é caracterizado como uma instituição do Terceiro Setor, que integra o movimento Todos Pela Educação¹⁸.

Segundo Shiroma, Garcia e Campos (2011, p. 233-34), o TPE foi criado para coordenar “[...] as ações sociais de cooperação Unibanco”, sendo que nos primeiros anos, investiu apoiando diversos projetos, como proteção à infância e auxílio aos desabrigados. Afirmam, no entanto, que o TPE foi criado por um grupo de intelectuais orgânicos do capital, a partir da ideia de que o Terceiro Setor agiria junto ao Estado, promovendo eventos, e que propunham aos sindicatos e a sociedade civil acordos voltados para a educação. Logo, “os empresários se antecipam e pautam a agenda governamental, reafirmam o papel do Estado, redefinindo, no entanto, o sentido e os significados da educação pública” (SHIROMA; GARCIA; CAMPOS, 2011, p. 226).

¹⁸ Todos Pela Educação (TPE) apresenta-se, atualmente, como um grupo de grande visibilidade, representando o projeto de um segmento dominante da sociedade que busca – com certo êxito, mas não sem resistências – construir uma hegemonia em torno da necessidade de profundas reformas na educação pública básica brasileira (LEHER, 2010a; MARTINS, 2016).

Para Gramsci (2001), o conceito para intelectuais orgânicos seriam os elementos pensantes, organizadores da classe social rumo à hegemonia. São entendidos como “funcionários da sociedade civil e articulados da direção cultural (hegemonia)” (NOSELLA, 2004, p. 141).

Ao pensar na interferência ou articulação do IU na educação brasileira, dar-se-á graças ao trabalho de seus intelectuais orgânicos, cujo perfil de formação pode ser associado a potencialidade de conhecimentos. Em seu conselho de Governança, é notória a presença de administradores, economistas e advogados, alguns que já ocuparam cargos relevantes dentro do cenário educacional do Brasil, justamente por sua qualificação.

Para Peroni (2016, p.136):

Além de personagens históricos na defesa do fortalecimento do mercado da educação, como o conselheiro Cláudio de Moura Castro, vinculado a Faculdade Pitágoras e grupo positivo, e Cláudio Haddad, Faculdade ISMEC. Outro fator a destacar é que a maioria dos conselheiros participa também do Movimento Todos pela Educação.

Os grupos sociais desenvolvem seus intelectuais orgânicos para auxiliá-los na expansão de seus interesses econômicos, políticos e sociais (Gramsci, 2004). Segundo Sandri (2016), os intelectuais orgânicos do IU contribuem para perfilar os jovens do Ensino Médio, estipular padrões de gestão, determinar avaliação escolar entre outros elementos didáticos-pedagógicos. A autora afirma que, ao criar conteúdo, eles conseguem intensificar a hegemonia empresarial no contexto educacional, pois, ao transitar entre os meios e não se enquadrar exatamente como um funcionário do IU, mas ofertando consultoria ou assessoria, utilizam, aprendem e empregam técnicas de outros setores difundindo, assim, a cultura do empresariado. Apresenta-se, portanto, uma luta hegemônica entre o público e o privado, representados por servidores públicos, funcionários na sociedade política, e na sociedade civil, por intelectuais orgânicos.

Ações por parte do setor de empresariado na educação, na história educacional, não são novidades. O Instituto Unibanco produz e elabora relatórios anuais que visam difundir seu foco na educação, com preferência para a proteção do meio ambiente e a inclusão social de adolescentes e jovens adultos menos favorecidos (INSTITUTO UNIBANCO, 2003, p. 5).

A consolidação do IU no Brasil se fez a partir de 2006, com a proposta do programa Jovem do Futuro (PJF), que teria duração de três anos, como o ciclo do Ensino Médio com foco na Gestão Escolar para Resultados (GEpR), com o argumento de que seria o modo pelo qual as escolas públicas alcançariam uma melhoria na qualidade da educação pública (IU, 2011). De acordo com Arelaro (2007), esse tipo de processo chama-se “transferência de saber”, a venda por instituições parceiras de kit’s pedagógicos, com apostilas, sem nenhuma adaptação para diversos grupos de alunos, independentemente de sua realidade ou condição de vida, e caso o aluno não logre êxito, a responsabilidade pelo insucesso é creditado ao mesmo e sua família.

Adotando essas políticas na área educacional, onde a percepção de baixa qualidade da educação pública oferecida justifica a tese de que a adoção dessas estratégias – ainda que aparentemente provisórias - colaborariam, (pois, são parceiras) para tornar mais eficientes o trabalho educativo e os projetos das escolas, certamente a gestão democrática, com participação popular sempre crescente e suas intermináveis discussões, reuniões, sugestões e cobranças, é empecilho a ser superado por ser desnecessário. (ARELARO, 2007, p. 916).

O autor ainda afirma que a implementação de políticas como essa do PJF, são previsíveis cada vez mais, o Estado buscará “parceiros” para dividir a responsabilidade educacional, por meio de contratos, convênios e sistemas privados de ensino e gestão, reservando ao Estado a função exclusiva de definir o produto esperado e os mecanismos de aferição da qualidade desse produto.

E nesse cenário, em 2006, o IU decide aprofundar o discurso de qualidade na educação e compreender que o problema não era apenas o acesso à escola, “mas, também a má qualidade da educação oferecida que torna ineficiente os pesados investimentos públicos, no setor, e perpetua a exclusão social dos pseudoeducandos” (INSTITUTO UNIBANCO, 2003, p. 6).

No ano de 2007, o IU implantou, de forma experimental, em 03 escolas, o PJF, e foi expandindo em 2018, e seu projeto-piloto já se expandiu para 20 escolas em Minas Gerais e 25 escolas no Rio Grande do Sul. Já em 2009, o projeto expandiu-se para mais de 45 escolas do estado de São Paulo (INSTITUTO UNIBANCO, 2009, p. 26).

Em 2008, o IU esclarece seu perfil de atuação e assume sua condição de criador de tecnologias para serem assimiladas como políticas públicas pelos sistemas de ensino (IU, 2008, sp.).

Não acreditamos na possibilidade de desenvolver projetos de forma apartada do sistema público de ensino e depois de oferecer um produto acabado para ser adotado como política públicas. Partimos da premissa de que somente um processo de implantação parceiro, em que princípios ou tecnologias são avaliadas em ação conjunta pode gerar as condições para transformá-las em políticas públicas (IU, 2008, p. 15-16).

O Instituto Unibanco enaltece a importância da construção de parcerias para o sucesso do PJF, que seria validado em 2010, pois as escolas experimentais concluíram o ciclo de aplicação e o projeto estaria pronto para aplicação em larga escala.

Sobre o PJF Peroni e Caetano (2016) afirmam que:

O Projeto Jovem de Futuro (PJF) utiliza o conceito de Gestão Escolar para Resultados (GEpR), cuja ideia básica busca apresentar para os gestores escolares estratégias e instrumentos que tornam seu trabalho mais eficiente e mais produtivo. Seus princípios orientam um trabalho com foco nos resultados de ensino e de aprendizagem. A proposta sugere a integração de diferentes processos e ferramentas de gestão escolar, a mobilização de recursos humanos, a articulação de recursos técnicos, materiais e financeiros, a divisão de responsabilidades e a adoção de sistemas de informação voltados para o monitoramento, o controle e a avaliação. Isso ocorre através da formação de professores, gestores e supervisores das redes, bem como através da construção dos planos de ação com foco na Gestão Escolar para Resultados que fazem a intervenção na escola. (PERONI; CAETANO, 2016, p. 413).

A esse projeto, o IU vincula sua missão que seria a de contribuir para o desenvolvimento dos alunos do Ensino Médio em escolas públicas, concebendo, validando e disseminando novas tecnologias ou metodologias que melhorem a qualidade e a efetividade das políticas públicas. Porém, para Peroni (2011, p. 37), é preciso perguntar “O que significa o sistema público abrir mão de suas prerrogativas de ofertas da educação pública de qualidade e comprar um produto pronto?”. É evidente que o questionamento não busca desqualificar as políticas criadas pelas organizações privadas, mas é possível inferir alguns debates como: Não há políticas públicas no Brasil? E se o MEC se propõe a qualificar e regulamentar essas

tecnologias educacionais de “parceiros”, indica que está em sintonia com o setor privado e com a ideologia do empresariado?

Em 2009, o PJJ é considerado elegível para o Guia de Tecnologias do Mec, tornando-se, de acordo com as definições do GUIA, “uma parceria ente o IU, secretarias de educação e agentes educacionais, com o objetivo de influenciar o processo de gestão Escolar do Ensino Médio” (OLIVEIRA; BALDUÍNO, 2018, p. 555). A tecnologia social para gestão escolar para resultados é concebida e validada como uma política educacional nos âmbitos federal e estadual, através da PPP.

No contexto da gestão escolar, o PJJ/IU desenvolveu uma plataforma online de gestão de projetos das escolas e formação a distância. Atualmente, é composta pelo Sistema de Gestão de Projetos (SGP) e pelo Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA). A plataforma permite às escolas construir os seus Planos de Ação, de forma alinhada às diretrizes do MEC (PDE Interativo, outros programas do Ministério ou mesmo outras fontes de financiamento). O PJJ/IU disponibiliza ainda às escolas metodologias que são estratégias educacionais elaboradas a partir de necessidades detectadas no cotidiano escolar (INSTITUTO UNIBANCO, 2012). Tal perspectiva fundamenta o quanto o PJJ induz as escolas e a educação pública ao gerencialismo, naturalizando a lógica empresarial e alterando o conteúdo da proposta educacional. Portanto, é a gestão dos sistemas e das escolas que executa as práticas inspiradas na perspectiva mercantil: controle, eficiência, eficácia, resultados e produtividade. (PERONI; CAETANO, 2016, p. 413).

O IU apresenta como Missão e Valores temas voltados para o Ensino Médio como: contribuir na garantia de aprendizagem, ser referência de excelência no ensino médio, fortalecer laços com atores relevantes, sempre empregando o discurso de uma educação de qualidade e equidade, atrelado a esse discurso surge o tema a deficiência de qualidade do serviço público, argumentos esses que são aproveitados pelos defensores de políticas neoliberais para justificarem a tese de que a única solução para os problemas é a privatização do serviço educativo, pois ao tratar a educação como um quase-mercado garantem a eficiência e eficácia dos serviços oferecidos.

Segundo Koga e Guindani (2017, p. 87):

Tais mecanismos se traduzem, por exemplo, no fomento à competição interna e ao desenvolvimento de um sistema de prêmios e castigos com base no mérito e no esforço individual dos atores envolvidos na atividade educacional. (...) como não existe mercado sem concorrência, esse seria o pré-requisito fundamental para garantir aquilo que os neoliberais chamam de equidade. Sendo assim, verifica-se a construção de um discurso linear e causal entre a lógica da competitividade e da igualdade de oportunidades.

Criar condições para a competição, significa que há a instauração de um sistema equânime no que diz respeito à igualdade em competir, e aí, sim, a lógica do mérito vai assumindo a ideia de justiça.

Portanto, a influência das práticas neoliberais a partir da expansão das parcerias público-privadas educacionais permitem a orientação de escolas pressionadas a preparar seus alunos para a competitividade do mercado nacional, tornando-os homens flexíveis para atender as necessidades do mercado. Reside portanto, nessa relação entre público e privado nas parcerias o risco da privatização da educação pública pois, como afirma Silva e Gentili (1996), a educação também é utilizada como veículo de transmissão das ideias que proclamam as excelências do livre mercado e da livre iniciativa, para os autores há um esforço para alteração do currículo não somente com o objetivo de dirigi-lo a uma preparação para o trabalho, mas também, com o intuito de preparar os estudantes para aceitar as ideias neoliberais.

4.1.1 A Educação em Tempo Integral no Ceará: projeto em expansão

A proposta da Educação em Tempo Integral é uma das metas do PNE (2014-2024), que a partir de um conjunto de estratégias, visa ampliar a rede de escolas com a jornada ampliada. O Ceará iniciou a experiência do Ensino Médio em Tempo Integral em 2005, com a implantação do projeto no Colégio Estadual Justiniano de Serpa. Na ocasião, aderiram ao novo currículo 400 dos 490 alunos matriculados, que tiveram sua jornada diária ampliada, permanecendo na escola das 7 às 17 horas. É preciso ressaltar que a escola era reconhecida como uma das melhores escolas públicas da capital Fortaleza, mas apresentava índices de queda em suas matrículas. Além dos reforços de Português, Matemática e Língua Estrangeira, os alunos frequentavam cursos de informática, artes e profissionalizantes.

O Estado do Ceará seguiu, a partir daí, uma política de fomento e articulação à implantação das Escolas em Tempo Integral, que se fortaleceu nos governos dos partidos PDT e segue no governo petista de Camilo Santana (2014-2018) e (2018 – 2022) que, a partir de diretrizes e alinhado com o PNE e com o PEE (2016-2024), instrumentalizou e normatizou a política de expansão do Ensino Médio em Tempo integral.

Em 2017, o Governo do Ceará aprovou a Lei nº 16.287, em 20 de julho de 2017, que instituiu a política de Ensino Médio em Tempo Integral, que, em seu artigo 1º, estipula que busca promover a progressiva adequação das escolas já em funcionamento e/ou as novas escolas, com 45 horas semanais, divididas em base comum e disciplinas eletivas.

Art. 1º Fica instituída a Política de Ensino Médio em Tempo Integral no âmbito da Rede Estadual de Ensino do Ceará objetivando a progressiva adequação das escolas já em funcionamento, ou que vierem a ser criadas, para a oferta de Ensino Médio em Tempo Integral, com 45 (quarenta e cinco) horas semanais.

§ 1º A Política a que se refere o caput também terá por finalidade:

I - ampliar as oportunidades para formação integral dos jovens cearenses de modo a respeitar seus projetos de vida;

II - aperfeiçoar o serviço educacional oferecido nas escolas estaduais com vistas a corresponder às expectativas da sociedade cearense;

III - cumprir as metas dos Planos Nacional e Estadual de Educação relacionadas ao Ensino Médio;

IV - melhorar os indicadores que medem a qualidade educacional das escolas públicas estaduais de Ensino Médio;

V – promover campanhas e ações no âmbito escolar sobre a relevância dos valores morais e éticos para a boa convivência entre os discentes, com ênfase ao combate e prevenção à violência dentro das escolas da Rede Pública de Ensino Médio Integral;

VI – monitorar o cumprimento de suas metas com avaliações periódicas de acordo com Plano Nacional e Estadual de Educação, preferência semestral, para corrigir em tempo hábil as irregularidades e manter o desempenho almejado;

VII – promover a educação para a paz e a convivência com as diferenças;

VIII – garantir o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico;

IX – assegurar a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores;

X - ensinar a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina. (CEARÁ, 2017, p. 1).

A política de Ensino Médio em Tempo Integral no Ceará, em seu primeiro artigo, apresenta em seus incisos III, IV e VI, princípios gerencialistas que, segundo Newman e Clarke (2012), teria como definição que “[...] o gerencialismo é uma estrutura calculista que organiza o conhecimento sobre as metas organizacionais e os meios para alcançá-las” (NEWMAN; CLARKE, 2012, p. 358).

O discurso gerencialista oferece representações particulares da relação entre problemas sociais e soluções. É linear e orientado para um pensamento

único. Preocupa-se com metas e planos mais que com intenções e julgamentos. Refere-se a ação mais que a reflexão. Concentra-se em análises mais que em sínteses. Estabelece fronteiras entre políticas e fornecimento, estratégia e implementação, pensamento e ação. Oferece um discurso tecnicista que priva o debate sobre suas bases políticas, de modo que a discussão sobre os meios suplanta a dos fins. (CLARKE; NEWMAN, 1996, p. 148).

Para Lima (2002, p. 98), o modelo gerencialista:

Foi suportado por políticas públicas de inspiração neoconservadora e neoliberal que anunciam cortes de despesas públicas com a educação, assim apostando num aumento da qualidade através de ganhos de eficiência interna e do crescimento da produtividade das instituições, o modelo institucional gerencialista emerge entre discursos políticos, actos legislativos, medidas aparentemente avulsas de administração e gestão, ganhando adeptos entre sectores conservadores e tecnocráticos [...].

Seguindo, portanto, as práticas do gerencialismo, observou-se a mudança no discurso, com a inserção das palavras metas, desempenho, monitoramento e indicadores, que evidenciam o gerencialismo na educação presentes na construção do documento. O gerencialismo na educação, segundo Shiroma e Campos (2006, p. 227), “[...] visa, sobretudo, operar uma transformação na subjetividade dos educadores, por meio da implantação de mecanismos bastante objetivos de controle que afetam a organização, a avaliação e, portanto, a gestão do trabalho docente”.

Ao apresentar o inciso IX, o documento da Política do Ensino Médio em Tempo Integral, apresenta uma meta que assegura ao educando ser um homem adaptável, flexível. Mas quem seria esse homem no contexto neoliberal? Na racionalidade neoliberal, ocorre uma nova gênese na formação dos sujeitos. A racionalidade a que se faz referência aprofundou os processos de individualismo, adaptando esse novo sujeito às necessidades do mercado capitalista, e incorporou com maior profundidade determinações de um modelo societal baseado no mercado, na flexibilização das necessidades produtivas e no controle das pessoas. “O homem neoliberal é o homem competitivo inteiramente imerso na competição mundial” (DARDOT; LAVAL, 2016. p. 322).

Nesse processo, de novos sujeitos no âmbito do setor público, incorporaram-se as medidas gerencialistas do setor privado (NEWMAN; CLARKE, 2012), compreendendo, com maior rigor, os fenômenos educacionais como uma mercadoria, e buscando, por meio da racionalidade neoliberal, a eficiência econômica.

Para compreender como esses princípios gerencialistas foram incorporados na construção dessa política educacional, faz-se necessário conhecer como ocorreu o processo de construção e diversificação da oferta educacional no Estado do Ceará.

De acordo com Vieira, Vidal e Queiroz (2021), com a municipalização da oferta de Ensino Fundamental, o Estado enfrentou dificuldades para equacionar o aumento do número de matrículas no Ensino Médio e a falta de recursos. “sem uma contrapartida em termos de novas fontes e recursos, o Ceará, como outros estados do Nordeste precisou buscar recursos emergenciais, junto à União para honrar os compromissos básicos de custeio da máquina educacional” (VIEIRA, VIDAL; QUEIROZ, 2021, p. 12), recursos estes que eram disponibilizados via empréstimos, seja pela União ou por organismos internacionais.

Nesse período, o governo federal iniciou alguns projetos para apoiar o Ensino Médio, que, apesar de suprir uma necessidade emergencial, não garantiam a segurança financeira necessária para continuidade. Em 2007, o governo federal criou o Programa Brasil Profissionalizado, que segundo Vieira; Vidal e Queiroz (2021, p. 13) “[...] representa aporte financeiro adicional aos recursos do Fundeb¹⁹ e possibilita a modernização e a expansão das redes públicas de ensino médio integradas à educação profissional, uma das metas do PDE”. É nesse momento de novos aportes financeiros que o Ceará cria sua rede de Escolas Estaduais de Educação Profissional e inicia o processo de diversificação da oferta.

Em 2016, o Ceará, alinhado ao PNE e ao PEE, inicia a oferta de Ensino Médio em Tempo Integral, com a adesão da SEDUC-CE ao programa de Fomento às Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral (EMTI) do Ministério da Educação. O projeto de implantação das escolas profissionais seguia concomitante com as metas estipuladas no PNE (2014-2024), que seria a expansão do Ensino Médio em Tempo Integral para, no mínimo, 50% das escolas públicas. O Governo do Ceará empenhou-

¹⁹ Fundeb é a sigla que denomina o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, que representa “[...] instrumento permanente de financiamento da educação pública” (BRASIL, 2021, p.1). Seu aporte tem como base impostos e recursos de estados e municípios, além do Distrito Federal, somando-se a um incremento, por parte do governo federal, relativo àqueles que não conseguiram obter o valor mínimo por cada aluno ou que tiveram índices de melhorias nos indicadores. Disponível em: <<https://www.fnnde.gov.br/index.php/financiamento/fundeb/sobre-o-plano-ou-programa/sobre-o-fundeb>>. Acesso em: 14 nov. 2021.

se em auxiliar gestores e professores, assim como toda a comunidade escolar, para a ampla adesão ao modelo de Educação em Tempo Integral. Para tanto, foram estabelecidos alguns critérios para a seleção e acompanhamento das escolas que aderiram ao projeto, em um total de 20 escolas nas coordenadorias – Credes, e 06 na capital Fortaleza - Sefor.

O Estado do Ceará estabelece as Coordenadorias Regionais de Educação (CREDES) para a coordenação no interior do estado, e a capital Fortaleza, em virtude de sua extensão e densidade populacional, subdividem-se em Superintendência das Escolas Estaduais de Fortaleza (SEFOR), dividindo Fortaleza em três regionais e em 21 coordenadorias (CREDES).

Cada Crede possui sede própria em um município cearense, particularmente naqueles que apresentam maior dinamismo socioeconômico. Assim, cada Coordenadoria Regional é responsável em acompanhar e assessorar a gestão escolar, pedagógica, financeira e administrativa das escolas da região onde está inserida. Ao fazer referência ao lócus da pesquisa, a Crede 01, e de forma mais específica ao município de Caucaia, é preciso destacar que essa Crede faz parte da região metropolitana de Fortaleza, sendo a maior do Estado em número de escolas, somando ao total, atualmente, 84 escolas, sendo que 22 são de Tempo Integral.

Figura 6 - Quadro Resumo de Credes - Ceará



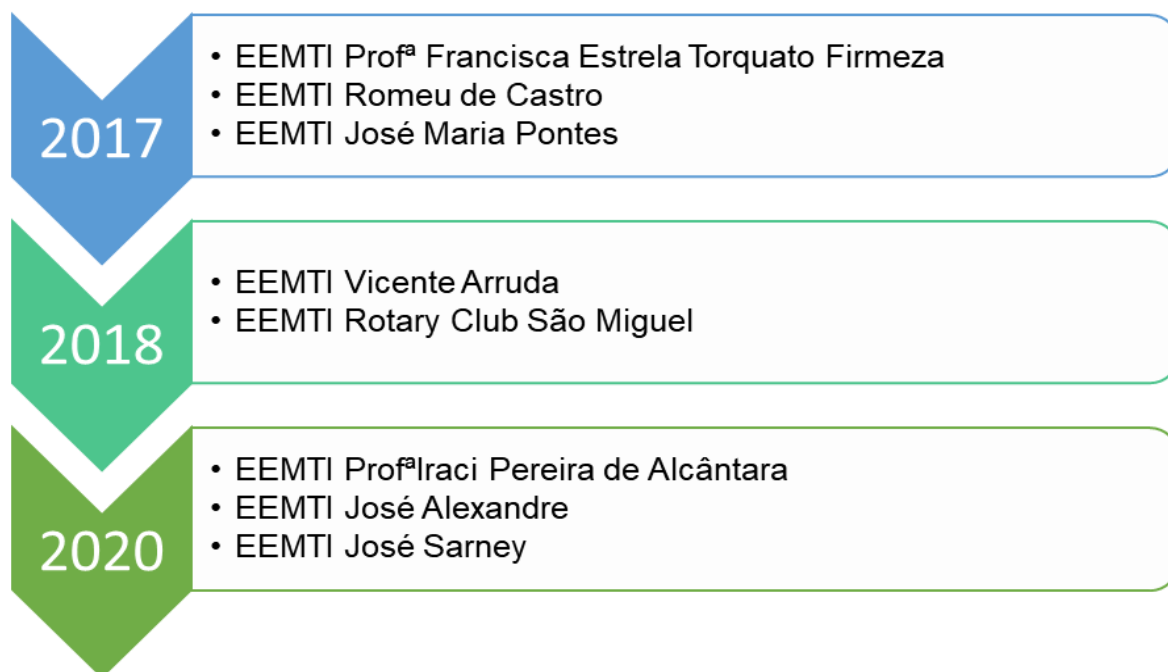
Fonte: Seduc, 2021.

Para compreensão, é preciso diferenciar a Escola Estadual de Educação Profissional (EEEP), em que se oferta o Ensino Técnico Integrado, e a Escola de Ensino Médio em Tempo Integral (EEMTI), que é uma estratégia defendida por todos que querem que a educação formal desenvolvida em estabelecimentos públicos consiga proporcionar aos filhos de trabalhadores uma formação integral e que respeite seus potenciais, direitos de aprendizagem e desenvolvimento.

Os critérios, em 2016, para escolas elegíveis, seriam que: 50% ou mais dos alunos receberiam Bolsa Família, queda nas matrículas, que os municípios tivessem ao menos duas escolas estaduais regulares, baixo índice de aprovação, e condições de infraestrutura. Em 2017, os critérios ficaram mais claros para a conversão em Tempo Integral como: municípios mais populosos e com jovens em situação de

vulnerabilidade social, escolas potenciais, conversão ano a ano, professores, salas disponíveis, modelos de simulação, priorização, distância de migração e investimento na conversão.

Figura 7 - Expansão das Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral em Caucaia



Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados do SIGE/2020 (2021).

Em 2018, o Governo do Estado do Ceará continuou com seu processo de expansão, concluindo o ano com mais 45 escolas no modelo do Tempo Integral. Já em 2019, foram criadas mais 19 escolas, porém, nenhuma delas no município de Caucaia.

É notório que o monitoramento das Escolas em Tempo Integral ocorre desde o processo de matrícula dos estudantes, pois a comunidade escolar precisa conhecer o modelo de Escola de Ensino Médio em Tempo Integral e compreender como ela se organiza, desde a jornada ampliada, que vai de sete a nove horas, com três refeições diárias, à escolha das disciplinas eletivas, que se somam às disciplinas de base do currículo. Há muitos desafios nesse processo, pois é preciso respeitar a realidade na qual a escola está inserida, alunos que sofrem com a violência urbana, fragilidade socioeconômica assim como, a urgência de inserção no mercado de trabalho.

A ampliação da jornada escolar, necessariamente, converge na discussão do papel da família, dos professores, dos funcionários, ou seja, de todos os envolvidos no processo educativo. Deve-se ter ciência que não basta simplesmente aumentar o tempo escolar; o estudante necessita, além disso, de processos de aprendizagem mais significativos, que favoreçam o desenvolvimento de aspectos subjetivos e sociais. O tempo escolar, na perspectiva da educação integral, vai além do campo formativo do estudante, pois busca o desenvolvimento cognitivo, estético, ético e histórico, por meio de atividades interdisciplinares e transdisciplinares que valorizem as potencialidades dos estudantes. Segundo Santos (2019), o modelo de jornada ampliada não vai de encontro aos anseios de todos os jovens, e muitos abandonam, em virtude das condições financeiras, pois necessitam trabalhar para auxiliar na renda familiar.

Sobre a ampliação da jornada escolar dos alunos, que passarão o dobro do tempo em virtude da oferta do tempo integral, Cavaliere (2009) ressalta:

Os modelos de organização para realizar a ampliação do tempo de escola que vêm se configurando no país, podem ser sintetizados em duas vertentes: uma que tende a investir em mudanças no interior das unidades escolares, de forma que possam oferecer condições compatíveis com a presença de alunos e professores em turno integral; e outra que tende a articular instituições e projetos da sociedade que ofereçam atividades aos alunos no turno alternativo às aulas, não necessariamente no espaço escolar, mas, preferencialmente, fora dela (CAVALIERE, 2009, p. 52).

Segundo Santos (2019), em sua dissertação *Política Estadual de educação em tempo integral: desafios de implementação em uma escola de Ensino Médio no Ceará*, em cada um desses modelos o aluno passará mais tempo na escola, mas que isso se incorpora como uma mudança cultural. Cavaliere (2009) afirma que, embora já seja visível o nível de entendimento do aluno a respeito da necessidade de se progredir nos estudos, seus pais e avós tiveram uma educação parcial, em apenas um turno, mais direcionadas para o trabalho do que na ampliação do tempo na escola.

Sob esse ponto de vista, a escola que busca reduzir as desigualdades e promover a equidade, acaba ocasionando a exclusão, por não ter uma política de apoio financeiro à permanência do aluno.

Nesse sentido, o Modelo Curricular das EEMTI segue algumas diretrizes:

Diversificação dos itinerários formativos dos estudantes a partir da oferta de componentes ou tempos eletivos que possam proporcionar a imersão nos espaços históricos, recreativos, econômicos e culturais da comunidade; Estabelecer núcleos de interesse, onde os alunos, independente da série e turma na qual estejam matriculados, possam se reunir para estudar assuntos de seus interesses imediatos, sejam vinculados à base comum, a conteúdos relacionados à história, geografia, economia, relações de trabalho, meio ambiente ou cultura da comunidade, dentre outras áreas; Criar grupos de estudos cooperativos para aprofundamento do conhecimento cognitivo e para leitura e discussão de obras da literatura brasileira e mundial; Desenvolver atividades em clubes estudantis; Permitir ao aluno trilhar um itinerário mais fortemente vinculado à formação profissional; Fortalecimento do vínculo de cada estudante com a escola (sentimento de pertença) na perspectiva da realização do projeto de vida tendo a escola como meio para o alcance dos seus sonhos; Integração da Família, Comunidade e Escola por meio da participação efetiva da família e comunidade nas atividades escolares e da escola nas atividades da comunidade; Fortalecimento das relações interpessoais aluno/aluno, aluno/professor, professor/professor, apoiados pela liderança da equipe gestora da escola; Priorização do trabalho pedagógico inter e transdisciplinar, na perspectiva da articulação das disciplinas curriculares com diferentes campos de conhecimento e práticas socioculturais; Ampliação das possibilidades de vivência da pesquisa como princípio pedagógico e do trabalho como princípio educativo; Constituição de territórios e itinerários educativos para o desenvolvimento de atividades de educação integral, por meio da integração dos espaços escolares com espaços públicos como centros comunitários, bibliotecas públicas, praças, parques, museus e cinemas; Incentivo à criação de espaços educativos sustentáveis, incluindo a readequação dos prédios escolares com foco na acessibilidade, na gestão, na formação de professores e na inserção das temáticas de sustentabilidade ambiental nos currículos e no desenvolvimento de materiais didáticos; Afirmação da cultura dos direitos humanos, estruturada na diversidade, na promoção da equidade étnico-racial, religiosa, cultural, territorial, geracional, de gênero, de orientação sexual, de opção política e de nacionalidade, por meio da inserção da temática dos direitos humanos na formação de professores, nos currículos e no desenvolvimento de materiais didáticos. (CEARÁ, 2016, p. 5).

Na estruturação das EEMTIs, ela é constituída por um núcleo gestor composto por 01 diretor e 02 coordenadores escolares, e as escolas que terminaram o ciclo de três anos poderão solicitar um terceiro coordenador para auxiliar nas atividades de gestão. Todos os integrantes do núcleo gestor recebem uma gratificação de acordo com seu cargo, e essa gratificação é associada ao valor do salário, caso seja servidor público; caso não, o gestor receberá a gratificação e outro auxílio por exclusividade. Não houve eleição ainda para o cargo de gestores das escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, todos os gestores foram indicados pelos coordenadores da Crede, nos municípios, e pelos superintendentes, na Sefor. As exigências para o cargo seriam fazer parte do banco de gestores e, aos diretores, ter formação em gestão escolar.

A escola ainda possui, em sua constituição, um assessor financeiro e três professores coordenadores de área de conhecimento (PCA), professor este que auxilia outros professores na organização diária das atividades escolares, orienta o planejamento, motiva os professores e aproxima a gestão dos docentes. Para esse cargo não há gratificação, e o professor terá sua carga horária 07 horas semanais para a dedicação à atividade de PCA. Além disso, a escola conta com secretária, auxiliares administrativos, professores e funcionários de apoio, limpeza, portaria e cantina.

As Escolas de Tempo Integral implantadas em prédios adaptados sofrem em seu período de consolidação, em decorrência do funcionamento de duas escolas em uma, uma vez que as turmas de 1ª série estão iniciando o processo de Ensino Médio em Tempo Integral, com nove aulas diárias entre base comum e eletivas, e as turmas de 2ª e 3ª série são regulares, alternando-se na escola em turnos manhã, tarde e noite. Torna-se, portanto, aos gestores, professores e comunidade, um desafio compreender, confiar e acreditar nesse modelo, pois os recursos são alocados, mas nem sempre com a urgência necessária que o Tempo Integral exige. O grupo de funcionários, em sua grande maioria, terceirizados, também se desdobram para efetuar atividades que não faziam parte da rotina escolar; assim, o processo de implantação é desafiador.

Os documentos criados para nortear o processo de implantação e expansão das Escolas de Tempo Integral são importantes para informar e guiar as decisões que serão tomadas nesse modelo de escola.

Quadro 1 - Documentos Norteadores do Ensino Médio Integral no Ceará

DOCUMENTOS	OBJETIVO
Lei nº 16.287, de 20.07.2017	Institui a Política de Ensino Médio em Tempo Integral no Âmbito da Rede Estadual de Ensino do Ceará.
Portaria Avaliação Núcleo Gestor – EEMTI	O Gestor da EEMTI será avaliado em um instrumento que contém oito dimensões da liderança e identifica comportamentos essenciais para cada uma delas; estabelece o tipo de avaliação e como será o processo.

Portaria nº 0863/2017 – Equipe Estadual EEMTI	Institui uma equipe da SEDUC-CE composta por Coordenador Geral, Especialista em Gestão, Especialista Pedagógico e Especialista em Infraestrutura, visando a implantação do programa de fomento à Educação em Tempo Integral e o acompanhamento das escolas contempladas.
Plano de Gestão EEMTI – Ceará	Concepção de Comunidade de Aprendizagem que se baseia no conceito de que a educação de qualidade se alicerça em dois processos basilares: as interações e a participação da comunidade; a concepção democrático-participativa que se baseia na relação orgânica entre a direção e a participação dos membros da equipe e da comunidade escolar, e do entorno da escola. Acentua a importância da busca de objetivos comuns assumidos por todos. Defende uma forma coletiva de tomada de decisões. Após a decisão tomada, cada pessoa deve se responsabilizar por sua parte, admitindo a avaliação sistemática.
Plano de Participação da Comunidade nas Escolas	O presente Plano de Participação da Comunidade para as Escolas de Ensino Médio de Tempo Integral (EEMTI), da Rede Pública Estadual do Ceará, apoia-se no conceito de aprendizagem dialógica, que foi desenvolvido pelo Centro de Investigação em Teorias e Práticas de Superação de Desigualdades, com base na Teoria da Ação Comunicativa (CREA), de Habermas, e no conceito de dialogicidade, de Freire.
Plano Diagnóstico e Nivelamento de Alunos	Construir um instrumento avaliativo capaz de subsidiar a escola para a tomada de decisões do seu fazer pedagógico.
Projeto Político Pedagógico	O PPP da EEMTI deverá ter três dimensões fundantes: a escola como comunidade de aprendizagem, a aprendizagem cooperativa e o protagonismo estudantil.

Proposta de organização curricular	Dimensões pedagógicas: a pesquisa como princípio pedagógico e o trabalho como princípio educativo; a desmassificação do ensino, e itinerários formativos diversificados.
Catálogo de atividades eletivas	O Catálogo de Atividades Eletivas congrega 263 ementas distribuídas em oito Eixos Temáticos: Aprofundamento de Conteúdos da Base Comum; Artes e Cultura; Comunicação, uso de Mídias, Cultura Digital e Tecnológica; Educação Ambiental e Sustentabilidade; Educação Científica; Educação em Direitos Humanos; Esporte, Lazer e Promoção da Saúde e Mundo do Trabalho e Formação Profissional. Além desses eixos, há eletivas na modalidade Clube Estudantil, caracterizadas pela organização de estudantes em torno de vivências de aprendizagem e desenvolvimento de atividades associadas a um tema de interesse comum, seja de natureza cognitiva, cultural, social, esportiva etc.

Fonte: Quadro elaborado pela autora, de acordo com os dados da proposta da EEMTI (2017-2018) (2021).

Nos documentos que servem de modelo para a gestão da EEMTI, destacam-se dois que evidenciam a presença da PPP na construção de políticas educacionais no estado. O primeiro é o Plano de Gestão da EEMTI, que em seu formato, apresenta como modelo de gestão o Circuito de Gestão ²⁰, apresentado como ferramentas da gestão e com uma nota indicando que o material é adaptado de uma publicação do Instituto Unibanco. O segundo documento norteador seria o Plano de Participação da Comunidade nas Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, realizado pelo Instituto Natura, cuja inspiração para a elaboração foram as experiências do projeto Comunidade de Aprendizagem. De acordo com o modo das atuações educativas da comunidade, tornou-se perceptível a significativa contribuição

²⁰ O Circuito de Gestão, adaptado a partir do método PDCA, é um modelo de gestão escolar para resultados de aprendizagem em que o aluno é o centro. Esse modelo orienta, organiza e sistematiza os principais processos e procedimentos da gestão educacional e é implementado na escola pela gestão escolar

para “o desenvolvimento de todos os alunos, cujo objetivo é o de superar as desigualdades sociais” (Cf. Instituto Natura) (CEARÁ, 2017, p. 6).

Diante dos estudos realizados por Adrião et al. (2009b), a assessoria para gestão educacional também aparece como uma forma de parceria entre o setor público e o setor privado. Nessas parcerias, com o foco na assessoria para a gestão educacional, foi destacada a tendência para práticas gerenciais utilizadas pelas empresas privadas importadas para o setor público, com ênfase na eficácia, eficiência, produtividade, delegação e gestão participativa, satisfação do consumidor, prevenção e controle de gastos, avaliação e controle, e resultados (JUNQUILHO, 2002 *apud* ADRIÃO et al., 2009b).

O plano de universalização da EEMTI no Ceará está alicerçado em premissas de conversão que visam considerar todas as escolas do Ensino Médio e definir a lista de elegíveis até 2024, permitindo, cada vez, mais a inserção, na educação cearense, de instituições do Terceiro Setor que, em forma de parcerias, utilizam o discurso de educação de qualidade para fortalecer a construção de um modelo de educação para o mercado.

4.2 O Instituto Unibanco e a Educação: Documentos Norteadores dessa História

O Instituto Unibanco tem construído um perfil voltado para o Ensino Médio e, apresenta o Projeto Jovem de Futuro como sua principal ação junto às escolas públicas. Para compreendermos a atuação do IU na educação é preciso observar as razões que favorecem sua permanência: marketing social, formação de jovens para avaliações externas, formação de gestores e professores.

O IU faz a intermediação por meio de parcerias com secretarias de educação para disseminar seus interesses na educação, produz material didático, divulga suas ações em seu site, promove seminários, formações e nos últimos anos (2020-2021) a partir do Observatório de Educação²¹ compila os dados educacionais brasileiros.

²¹ Uma plataforma do Instituto Unibanco com mais de 20 mil documentos, entre análises e curadorias de artigos, teses, dados estatísticos e eventos, além de produção audiovisual sobre Ensino Médio e Gestão em Educação Pública.

O Instituto Unibanco justifica sua atuação na educação brasileira, por entender que ela estava atrasada comparada a outros países, uma vez que considera que “o investimento no ensino é mais eficaz é uma arma poderosa de alavancagem social, permitindo o enfrentamento nas áreas econômicas e políticas” (INSTITUTO UNIBANCO, 2003, p. 6). O IU passou a desenvolver projetos e reformular suas ações, aprofundou parcerias, afirmando que o maior aliado à educação é o sistema público de ensino.

Logo, é de fundamental importância discorrer sobre a política educacional na sociedade brasileira, e esse ato exige esforço metodológico para analisar suas relações com os projetos em disputas na prática social, e com as demais políticas públicas, especialmente porque, a partir dos anos de 1990, é crescente a participação social das ONGs, dos organismos internacionais, de fundações privadas e de empresas que têm formulado e proposto agenda das políticas para a educação.

Esta seção apresenta os resultados da análise documental, que teve como estratégia de organização o recurso ao *software* ATLAS.ti, associada à análise de conteúdo de Bardin (1970), como forma de aperfeiçoamento para as categorizações e as inferências. A eficiência do *software* está de acordo com Hwang (2008) na realização, controle e seleção humana, e o processamento de dados.

Gibbs (2009, p. 60) explica que a codificação seria a “[...] forma como você define sobre o que se tratará os dados em análise, a maneira pela qual é definido como dados”. Para organizar os dados, Bardin (2010) apresenta a codificação seguindo etapas, por meio da análise de conteúdo: pré-análise, exploração do material, tratamento de dados, resultados e interpretações.

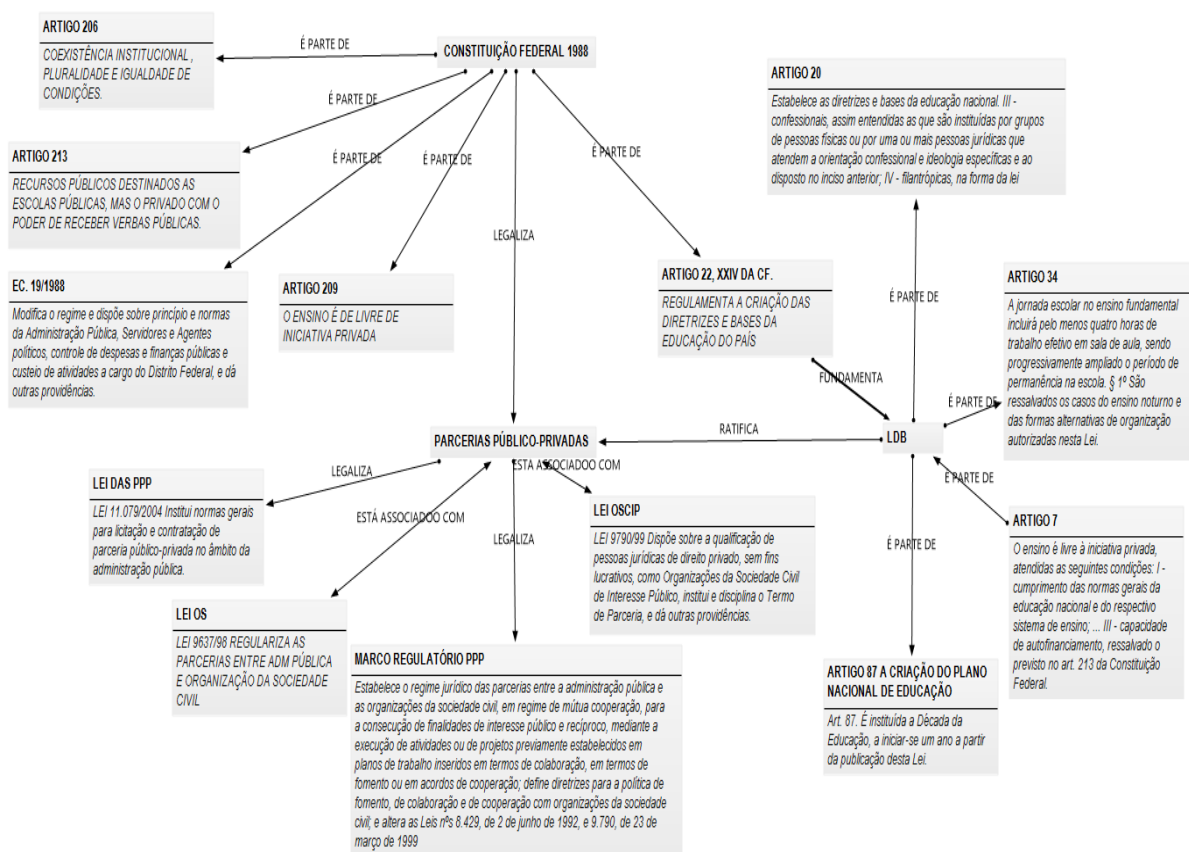
O ATLAS.ti, a partir de suas unidades hermenêuticas, permite analisar e gerenciar distintos tipos de documentos, pois oferece diversas ferramentas, como acréscimo de comentários e mudança de códigos e associações. Os elementos do público e o privado, a partir da promulgação da Constituição Federal de 1988, merecem um mapa sobre os avanços, principalmente na educação. O Brasil vivia um momento de crítica e redemocratização da sociedade, e a CF, fruto de um movimento que envolveu associações, fóruns e atores dos setores público e do privado, surgiu com a proposta de mais autonomia legislativa e tributária

Segundo Cury (2002), a Constituição trouxe uma perspectiva de regime político descentralizado, plural e normativo, cuja proposta é permitir ou incentivar a cooperação mútua.

A Constituição fez escolhas por um regime normativo e político, plural e descentralizado, no qual se cruzam novos mecanismos de participação social com um modelo institucional cooperativo e recíproco que amplia o número de sujeitos políticos capazes de tomar decisões. Por isso mesmo, a cooperação exige entendimento mútuo entre os entes federativos, e a participação supõe a abertura de arenas públicas de decisão (CURY, 2002, p. 172).

Portanto, a CF/88 desfaz o argumento que alguns setores privados alardeavam sobre o monopólio estatal da educação, pois em vários artigos, como o 206, em seu inciso III, afirma que o pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas permitem a coexistência entre instituições públicas e privadas de ensino (BRASIL, 1988).

Figura 8 - Constituição Federal, 1988, LDB e Parcerias Público-Privadas



Fonte: Elaborada pela autora (2021).

A figura 8 relaciona elementos importantes para se compreender as parcerias público-privadas no Brasil e o arcabouço jurídico que as regulamentam. A CF/88 explicita que a educação é “direito de todos e dever do Estado e da família, e será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade (BRASIL,1988). A Constituição, mesmo assegurando a educação como direito, permitiu em seus artigos uma ambiguidade na distinção entre público e privado, e apesar de estabelecer uma subdivisão nas instituições particulares, assegura o setor privado em seus artigos 209 e 213.

Há, portanto, uma variedade conceitual sobre os termos público e privado, proporcionando a criação de parcerias que beneficiavam o setor público, mas que não se enquadravam nem no público, nem no privado, alargando, portanto, os conceitos e fazendo surgir uma parceria que se diz benéfica ao público (OLIVEIRA, 2005). As parcerias públicas-privadas no Brasil, ampliam-se chanceladas pela Emenda Constitucional 19/1988 (BRASIL, 1988), e justificadas pela crise fiscal. Assim, o governo Fernando Henrique Cardoso aproveita o momento de tensão e incentiva a multiplicação de “organizações sociais” em suas propostas de planos, como o PDRAE, buscando a legitimação do público não-estatal.

A CF-88, em seu artigo 22, regulamenta a criação de diretrizes e bases da educação nacional, a partir daí, temos, após oito anos, a promulgação da Lei nº 9394/96, que conforme Cury (2002), continua totalmente comprometida com a dicotomia do público e privado, e vem ratificar em todos os seus artigos que regulamentam o ensino privado no país. A LDB apoia a descentralização das responsabilidades educacionais para estados e municípios, promove o poder regulatório do governo federal e formula conceituações e diretrizes para a educação pública, como se pode observar nos artigos 7 e 20, que regulamentam as escolas da iniciativa privada, e como o 34, que trata da expansão da jornada do Ensino Fundamental para o Integral. Além do artigo 87, que apresenta a década da educação, referindo-se a planos municipais e estaduais de educação a serem construídos no país.

Por meio da Constituição Federal de 1988, foi então desenhado um novo quadro de responsabilidades educacionais, que alterou o arranjo federativo

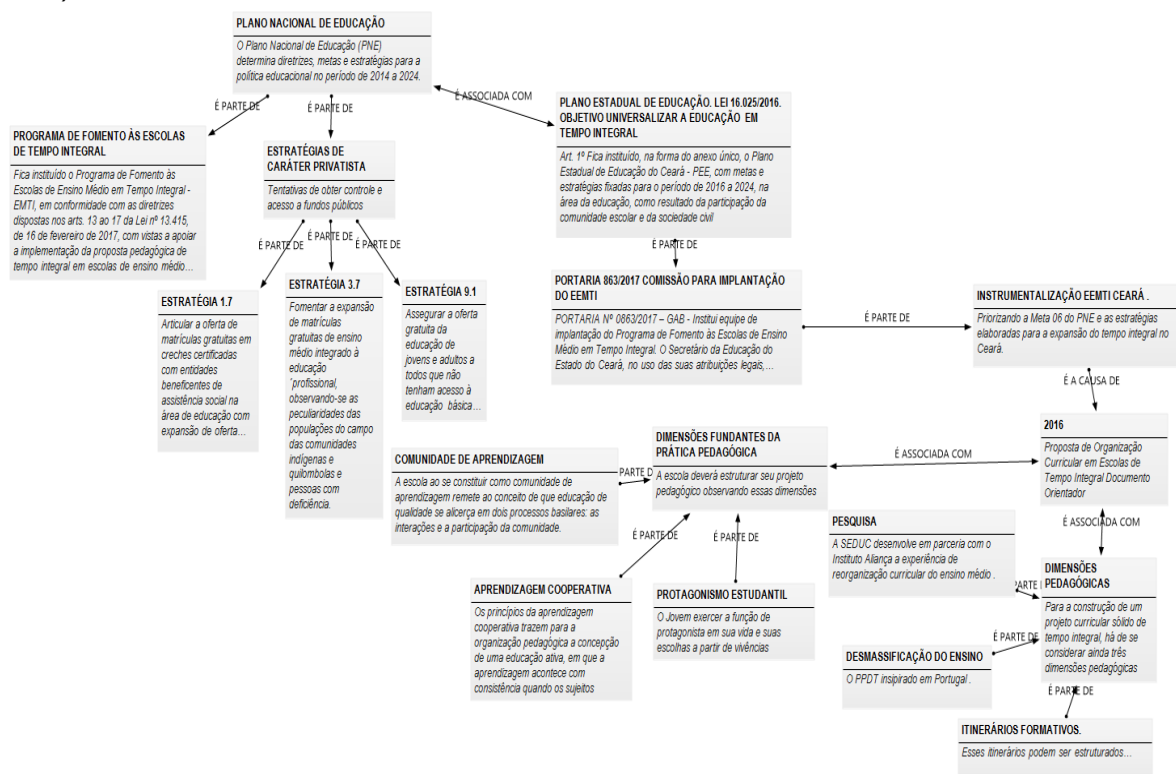
do país quanto as relações entre o Estado e o setor privado, lucrativo na oferta e distribuição da educação escolar. (BONAMINO, 2013, p. 258).

Após a legitimação das parcerias público-privadas em instrumentos reguladores da educação em nosso país, a Constituição Federal e a LDB, surgiu a necessidade de criar leis para regulamentá-las de forma específica, como a Lei nº 9637/98, que regulariza as parcerias entre a administração pública e a sociedade civil; Lei nº 9790/99, que dispõe sobre a qualificação de pessoas jurídicas de direito privado, sem fins lucrativos, como Organizações da Sociedade Civil de Interesse Público. Além disso, se institui e disciplina o Termo de Parceria Lei nº 11.079/2004, que regulamenta a licitação e contratação entre PPP e a administração pública e, finalmente, o marco regulatório Lei nº 13.019/14, que estabelece o regime jurídico entre as parcerias e a administração pública.

A CF/88 proporcionou avanços inúmeros, ampliando direitos, e, principalmente, na educação, mas quando se refere à relação entre os setores público e privado, o que se percebe é que os conceitos público e privado vão se fragilizando, a partir do surgimento de espaços que arrefecem o embate entre o público e o privado, a partir de expressões público não-estatal, Terceiro Setor, organizações sociais, e serviços não exclusivos

Com a Lei nº 11.494/2007, de regulamentação ao Fundo de Manutenção da Educação Básica, estabelece-se quota financeira diferenciada para os que dispusessem de estudantes matriculados em carga horária expandida, isto é, superior a sete horas diárias na escola. Inaugura-se, objetivamente, a política de Educação Tempo Integral, posta em prática no âmbito nacional, que se aplica na atualidade.

Figura 9 - Plano Nacional de Educação (2014-2024) - Plano Estadual de Educação do Ceará (2016-2024)



Fonte: Elaborado pela autora (2021).

A figura 9 apresenta o Plano Nacional de Educação (2014-2024) e o Plano Estadual de Educação do Ceará (2016), que expressam as diretrizes para a expansão da Educação em Tempo Integral, assim como as estratégias, a fim de que as metas fossem alcançadas. O Plano Nacional de Educação é um conjunto de diretrizes galvanizadas pelas políticas públicas para educação, que vão desde o aparato legislativo até as condições estruturais e materiais necessárias para o alcance das metas, seguindo o preceito universal que a educação é direito de todos. O plano Estadual de Educação é similar ao Plano Nacional de Educação e ambos apresentam em sua constituição metas de aspecto privatista, por exemplo a meta que trata da expansão do ensino médio em tempo integral, evidenciando portanto, uma continuidade de políticas implementadas, nos últimos governos, independente do partido político no poder, as estratégias que favoreceram e expandiram as parcerias público-privadas permanecem, portanto os planos facilitaram e até subsidiaram a possibilidade de ampliação das parcerias na educação.

A Lei de Diretrizes e Bases (LDB), Lei nº 9394/96, foi que instituiu ao Congresso Nacional a construção de um Plano Nacional de Educação com preceitos e metas, e estabelece em seu artigo 9 que a União deve assumir a responsabilidade de construção do PNE, em conjunto com os Estados, DF e os municípios.

O PNE foi aprovado em 2014 e iniciou sua vigência em 2015, é um dos documentos de extrema relevância na política educacional do país, construído a partir dos fundamentos da CF/88 como: universalização do atendimento escolar, erradicação do analfabetismo, formação para o trabalho, melhoria da qualidade final e promoção humana.

Os motivos que tornam o PNE um dos mais importantes documentos da política educacional, é a possibilidade de alterar, em linhas gerais, a implementação de políticas para a educação. Assim, o PNE traz como estratégia para o seu desenvolvimento a formação de convênios com entidades privadas que auxiliam na esfera educacional, como institutos e organizações sociais. Para o setor privado, representa a possibilidade de reorganização de interesses, para o Estado, momento de ampliação da oferta. Isso se evidencia nas estratégias estabelecidas a partir das vinte metas do PNE, com o viés privatista inserido nas estratégias 1.7, 3.7, e 9.11, em que, segundo Minto (2016), a expressão “oferta gratuita”, termo utilizado para fazer referência às instituições privadas aptas a receber recursos públicos, seria, portanto, mais uma ação empreendida pelo capital, para ter acesso e controle ao fundo público da melhor forma que o capitalismo se apresenta, diversificando e atualizando.

1.7) articular a oferta de matrículas gratuitas em creches certificadas como entidades beneficentes de assistência social na área de educação, com a expansão da oferta na rede escolar pública;

3.7) fomentar a expansão das matrículas gratuitas de ensino médio integrado à educação profissional, observando-se as peculiaridades das populações do campo, das comunidades indígenas e quilombolas, e das pessoas com deficiência;

9.1) assegurar a oferta gratuita da educação de jovens e adultos a todos os que não tiveram acesso à educação básica na idade própria. (BRASIL, 2015, p. 36).

Na figura 9 apresenta-se, também, o início de uma instrumentalização da escola de Ensino Médio Tempo Integral no Estado do Ceará, a partir de documentos e resoluções, que começaram a estruturar o Ensino Integral, assim como organizam e analisam as contribuições do PNE e PEE. A Portaria nº 2.116, que instituiu em 06

de dezembro de 2019, o Programa de Fomento às Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral (EEMTI), tendo como proposta pedagógica a ampliação da jornada escolar e a formação integral e integrada do estudante, tendo como pilar a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a nova estrutura do Ensino Médio, inspirou também mudanças nos Planos de Educação Estaduais.

O PNE foi referência para o Plano Estadual de Educação do Ceará, construído a partir do Documento Base, que, em seu processo de construção, traçou um diagnóstico sobre o estado e as estratégias para alcançar as metas apresentadas no PNE. O PEE foi elaborado com ampla participação popular e transparência a partir de sete plenárias regionais e uma estadual, em 2015, envolvendo, em todo o processo, cerca de duas mil pessoas. O documento também contou com a participação de outras instituições, como o Conselho Estadual de Educação, União dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME-Ceará), Fórum Estadual de Educação do Ceará, Associação dos Prefeitos do Ceará (APRECE), dentre outras.

Assim, preconiza o 2º artigo do PEE-CE:

O Plano Estadual de Educação é o instrumento balizador e norteador das políticas públicas relacionadas à educação no Estado do Ceará, o qual contempla metas e estratégias a serem viabilizadas pelo Estado e por seus municípios, em colaboração com a União e guardando conformidade com o Plano Nacional de Educação, aprovado pela Lei Federal nº 13.005, de 24 de junho de 2014, e com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei Federal nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. (CEARÁ, 2016, p. 2).

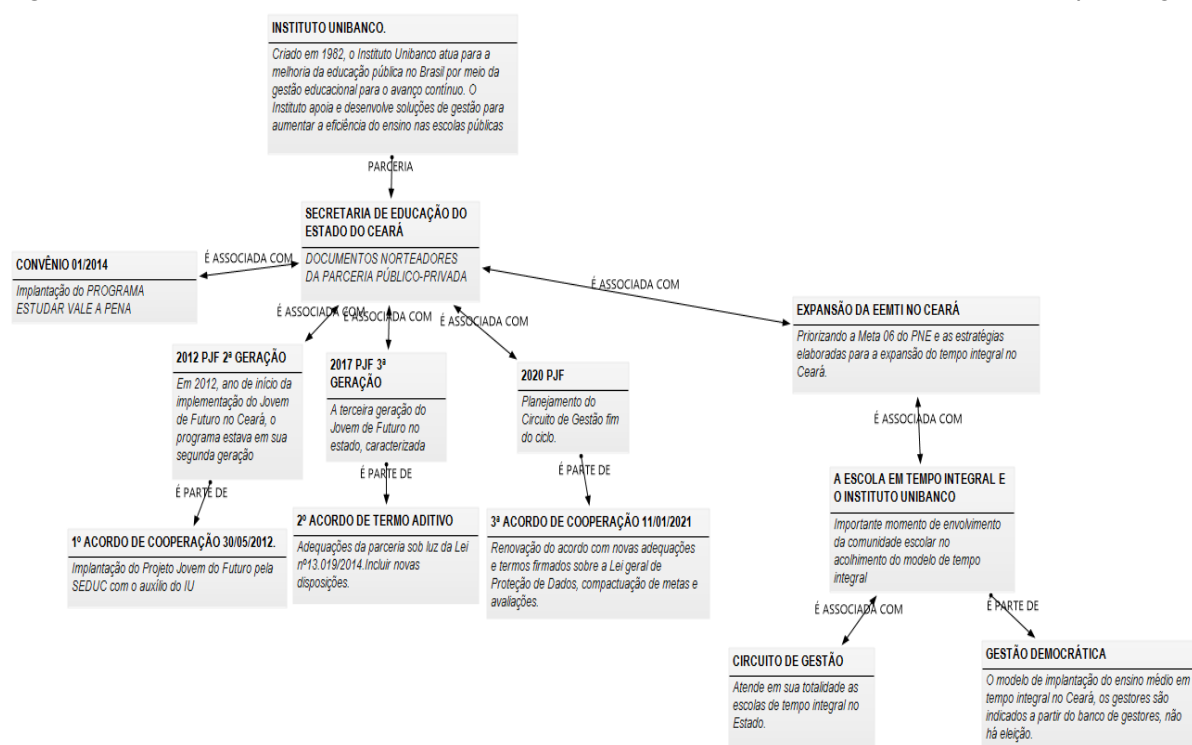
O Plano Estadual de Educação do Ceará, em sua meta 6, propõe a expansão do Ensino Médio em Tempo Integral e, para tanto, a instrumentalização desse modelo deverá ser realizada pelo estado. Tais mudanças acompanham duas dimensões: dimensão fundante da prática educacional e dimensão pedagógica, organizadas a partir da construção do Projeto Político Pedagógico, modelo para as EEMTI, reestruturação curricular, Plano de Gestão e cardápio de eletivas. Ressalta-se a importância das notas elaboradas pela comissão de implantação, que tinham como objetivo padronizar esse modelo educacional.

O embate entre o público e privado permeiam as metas e estratégias no Plano Estadual de Educação do Ceará, e algumas delas apresentam as possibilidades de parcerias entre instituições públicas e privadas:

3.11. assegurar ao aluno do Ensino Médio noturno um ensino de qualidade, com currículo diferenciado e formação específica de professores, equipando a unidade escolar com material didático e tempo pedagógico, que atendam a sua especificidade e otimização do planejamento e do espaço escolar - biblioteca, laboratórios e outros, com ênfase à elaboração do projeto de vida dos estudantes, orientação ao mundo do trabalho, em parcerias com instituições públicas, privadas e ONGs, de forma a proporcionar a esta demanda iguais oportunidades de aprendizagem; 4.10. promover parcerias com instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas, sem fins lucrativos, conveniadas com o poder público, visando ampliar a oferta do AEE para apoiar a escolarização do público-alvo da Educação Especial; 7.21. firmar parcerias com empresas públicas, privadas e Organizações Não Governamentais, para implementação de cursos preparatórios para o Enem, que contemplem os 3 (três) anos do Ensino Médio, a partir do início do ano letivo e 13.5. fomentar a formação de parcerias entre instituições públicas e privadas de Ensino Superior, com vistas a potencializar a atuação regional qualificada, inclusive por meio de plano de desenvolvimento integrado, assegurando maior visibilidade nacional e internacional das atividades de ensino, pesquisa e extensão. (CEARÁ, 2015, p. 8).

A aprovação do PNE, em um contexto de afirmação de direitos e exercício da democracia, percebe-se na relação entre as metas estabelecidas e as mudanças na educação brasileira. Porém, as estratégias de organização e parcerias apresentam novamente essas instituições privadas tendo destaque nas políticas educacionais e na reorganização curricular do ensino público.

A participação do Instituto Unibanco na concepção de políticas educacionais para o Estado do Ceará é um exemplo de como as organizações do Terceiro Setor vêm se apropriando das questões sociais e vendendo a ideia de solução para os problemas escolares, como baixo desempenho em avaliações, ausência de eficiência, eficácia e efetividade dos serviços prestados à sociedade.

Figura 10 - PPP entre Instituto Unibanco e SEDUC-CE x Escola de Ensino Médio em Tempo Integral

Fonte: Elaborado pela autora (2021).

A figura 10 é a representação da consolidação da parceria público-privada entre o Instituto Unibanco e a Secretaria de Educação do Estado do Ceará. O Instituto Unibanco iniciou suas ações em 1982, com foco disperso, e contribuía em vários projetos, somente em 2007, com a implantação do Projeto Jovem do Futuro (PJF), reconhecido como parte do Guia de Tecnologias do Ministério da Educação, o IU passou a ser reconhecido em nosso país, passando a oferecer seu cardápio de programas aos sistemas estaduais e municipais de educação.

Sabe-se que o IU já consolidado como metodologia no cenário nacional e que suas ações foram aprofundadas nos anos de 2012 e 2013 no Estado do Ceará. Na pesquisa realizada para a construção da figura 10, o Diário Oficial do Estado do Ceará apresentou uma vasta presença de documentos que contribuíram significativamente, para que se compreendesse a estrutura de consolidação da PPP entre IU e Seduc-Ce, cientes de que o perfil do IU se direcionava para a educação dos jovens, portanto, para o fortalecimento do Projeto Jovem de Futuro. Mas, o sucesso na expansão do modelo de gestão ou da gestão para resultados indicava a posição diferenciada exercida pelo IU no cenário nacional. O Estado do Ceará

acompanhou a promulgação da lei que regulamentava a PPP, criou sua lei estadual e, na Secretaria de Planejamento e Gestão (SEPLAG), uma agência de fomento a realização de PPP pelo estado, estabeleceu-se Programa de Aliança entre o público e o privado (PAPP). Então, o Ceará sabe exatamente quais as relações nessa parceria, o que fica claro no discurso dos gestores do IU.

Observa-se que, em 2013, em discurso sobre o IU, o diretor Pedro Moreira Salles resume a situação:

O Instituto Unibanco chega à segunda década do século XX tendo como carro-chefe uma tecnologia para gestão escolar concebida, testada e incorporada à política educacional em âmbito federal, estadual e, sobretudo, respondendo aos desafios da transferência tecnológica e da implantação em larga escala em um modelo robusto da parceria público-privada (IU, 2013b, p. 8-9).

A citação acima contextualiza as principais características do IU na atualidade, ou seja, a sua consolidação, no âmbito do setor privado, como uma instituição de interferência em políticas públicas.

No Ceará, o primeiro acordo foi em 2012, com a implantação do PJJ, que já estava em sua segunda geração. Esse primeiro momento foi como projeto piloto associado ao Projeto Ensino Médio Inovador, do MEC (PROEMI/PJJ), que seria uma tecnologia de gestão escolar que visava resultados de aprendizagem dos estudantes. Em 2014, o IU apresentou o programa “Estudar Vale a Pena”, que fazia parte do programa voluntários Itaú Unibanco, que seriam profissionais voluntários que relatam sua trajetória profissional buscando motivar aos alunos a seguir nos estudos. Essa parceria entre o Instituto e as escolas públicas cearenses se aprofundava no cardápio ofertado pela instituição.

No ano de 2017, tem-se o início da implantação do Circuito de Gestão, com ciclo de três anos, para auxiliar a gestão das escolas a alcançar as metas estipuladas, ampliando questões como monitoramento, plano de ações e formação de gestores. Assim, o circuito passa a ser um instrumento de modelagem da gestão escolar no Ceará.

Os acordos de cooperação foram três, 2013, 2017 e 2021, todos com aditivos de renovação, assim, o IU e a Seduc-Ce foram consolidando as relações e as exigências para a continuação da parceria no Ceará. No segundo acordo, foi solicitada

a mudança da palavra “convênio” para “acordo de cooperação” e surgiu a palavra parceria em algumas cláusulas do documento, que especificava as funções exercidas tanto pela Secretaria de Educação como pelo Instituto. Esses documentos evidenciam a expansão das escolas com o programa Jovem do Futuro PJF.

Os materiais produzidos pelo Instituto Unibanco dão fôlego à pesquisa e monitoramento nas PPP realizadas no país. Suas publicações vão desde livros, como *Avaliação e Pandemia* (2020), relatórios que traçam o perfil dos estados da parceria, estimulando o ranqueamento e a competitividade, e a divulgação de modelos de gestão. No Relatório de Atividades de 2014, são listadas mais de 21 atividades que levaram o nome, participação e/ou recursos do IU durante esse ano. Atualmente, o IU investe em pesquisas, eventos que tratam de temáticas que se alinham aos seus fundamentos, formação de professores, premiações, e faz parte de movimentos nacionais, como o Observatório do Plano Nacional de Educação e do Todos Pela Educação. Além disso, criou seu próprio Observatório de Educação, repleto de dados e diagnósticos sobre a educação brasileira. No ano de 2020, em virtude da pandemia, estimulou a participação dos educadores dos estados-parceiros em *webinários* e formações sobre o enfrentamento da pandemia, defendendo de forma incisiva o prejuízo econômico do não retorno às aulas presenciais, justificando, portanto, o apelo gerencial de seus sistemas de gestão.

As interferências do Instituto Unibanco na educação pública também são possíveis graças ao trabalho dos seus gestores, cujo perfil de formação acadêmica do grupo que compõe a sua direção nos remete a potencialidade de conhecimentos que esses intelectuais possuem, principalmente, nas áreas da administração de empresas e da economia. A organização, portanto, apresentada em seus documentos, relatórios, *webinários*, livros e no vasto material multimídia de seus sites, é que o Instituto Unibanco é um “intelectual coletivo”, que por meio de seus gestores ou intelectuais orgânicos, amplamente qualificados, contribui para a disseminação da cultura do empresariado brasileiro, no sentido de torná-la consensual no contexto presente.

A relação construída entre IU e Escola em Tempo Integral no Ceará alinha-se com o projeto gerencial na gestão da escola e esse modelo de normatização, construído e ofertado a partir do Circuito de Gestão, favorecendo o fortalecimento da

parceria público-privada, assim como as tensões oriundas dos desdobramentos dessa relação.

4.3 Percepções dos Gestores sobre as Tensões na Parceria Público-Privada entre Instituto Unibanco e Seduc-Ce

Nas seções presentes neste tópico, as análises acerca da visão dos gestores passam a ser empreendidas, sendo explicitadas, inicialmente, o *lócus* da pesquisa, bem como os participantes. Em seguida, as questões relativas à autonomia e à participação explanam como ocorrem essas duas vertentes e a compreensão delas pelos gestores, assim como as tensões existentes. Na continuação, as questões referentes à gestão e a descentralização são apresentadas, a partir da visão dos participantes sobre assumir a gestão de uma EEMTI. Por fim, as tensões entre o público e privado e os impactos no currículo e na gestão derivados dessa parceria são postos em discussão a partir dos olhares dos gestores

4.3.1 Caracterização do lócus da pesquisa e dos sujeitos

Para compreender as tensões que envolvem a parceria público-privada nas escolas de tempo integral cearense, é essencial conhecer as escolas selecionadas e os sujeitos. As dificuldades na execução das entrevistas foram diversas, mas renovadoras ao registrar as compreensões, o exercício da transcrição repleto de significações desses sujeitos, instigados pelas questões que permitiam ampliar o diálogo sobre os desafios e as estratégias nesse processo de reflexão sobre o público e privado na educação. Para tanto, usamos as colocações dos gestores na entrevista, através de representação teórica e reflexiva, nomeando-os por pseudônimos, a fim de preservar a identidade, e respeitando os princípios éticos da pesquisa. Quanto às escolas, utilizou-se o nome de praias do município de Caucaia, onde as escolas se encontram.

Após uma vasta discussão sobre as dimensões da parceria público-privada na educação, apresentam-se as percepções de gestores de Escolas de Tempo Integral cearenses que executam essa parceria com o IU e a SEDUC-CE, explanando sobre como se deu a materialização das relações público-privadas nessas escolas, e

considerando as tensões políticas e institucionais na gestão das escolas da Crede-01, Ceará. A partir dessa pergunta de partida, pode-se viabilizar as contribuições desses profissionais para esse fenômeno que vem se normalizando como prática em estados e municípios.

Nesse contexto, apresenta-se a análise dos sujeitos da pesquisa, percepções sobre PPP, gestão escolar, autonomia e gerencialismo em torno de suas experiências nas escolas que atuam. Aliado a isso, tem-se os desafios que se apresentam no exercício de suas funções, como a pactuação de metas e os índices e estudos de indicadores para melhoria do desempenho. O quadro a seguir especifica os gestores participantes.

Quadro 2 - Caracterização dos Gestores

Identificação	Formação	Escola
Gestor 1	Graduado em Educação Física pela Universidade Federal do Ceará; possui Especialização em Gestão Escolar (CAED/UFJF); Mestrado em Gestão e Avaliação da Educação Pública (CAED/UFJF).	EEMTI Iparana
Gestor 2	Graduada em Letras pela Universidade Federal do Ceará; possui Especialização em Língua Portuguesa (UFC) e Gestão Escolar (CAED/UFJF).	EEMTI Icarai
Gestor 3	Licenciado em História pela Universidade Estadual do Ceará; Especialista em Gestão Escolar (CAED/UFJF).	EEMTI Cumbuco

Fonte: Elaborado pela autora com dados coletados nas entrevistas (2021).

O perfil dos gestores reflete a exigência no processo de seleção para a composição do banco de gestores do Estado do Ceará (2018), em que todos os candidatos devem ser especialistas em Gestão Escolar para pleitear a direção escolar. Dos sujeitos pesquisados, dois são homens e uma é mulher, todos possuindo licenciatura.

A partir dos dados extraídos nas entrevistas, observou-se que o Gestor 01, da EEMTI Iparana, atua na escola há 14(catorze) anos, exercendo as funções de professor, coordenador e diretor, entrando no serviço público por meio de concurso e

tendo sua admissão ao cargo de diretor realizada por meio de participação no processo de eleição de diretores do Estado do Ceará (2017-2020). A Gestora 02, da EEMTI Icaraí, atua na escola há 20 (vinte) anos, foi professora, coordenadora e está na segunda gestão como diretora, e também é servidora pública efetiva. o Gestor 03, da EEMTI Cumbuco, é cedido, concursado pela prefeitura de Maranguape, município da região metropolitana de Fortaleza. Atuou como professor, coordenador e está em sua segunda gestão como diretor; atua há 13(treze) anos na escola. Salienta-se que os mandatos dos diretores participantes foram ampliados pelo governo do estado, em virtude da pandemia do COVID-19.

Caracterizar a escola e o espaço de reflexão é importante também para o pesquisador, para que este possa conhecer a realidade na qual o gestor está inserido, e, assim, agregar informações relevantes em suas inferências. Assim, a EEMTI Iparana possui dez salas, um laboratório de informática, laboratório de Ciências, um pátio coberto, utilizado como refeitório, sala da coordenação, sala da direção, secretaria, 02 banheiros, cozinha, sala dos professores com banheiro, e uma sala de multimeios. A escola fica cerca de seis quilômetros da sede da cidade e seu local é bastante acessível, além de ter passado por uma pequena reforma para adaptação do tempo integral.

A EEMTI Icaraí possui doze salas, laboratório de informática, quadra poliesportiva coberta, refeitório, sala de multimeios, sala dos professores com banheiros, cozinha, despensa, banheiros, sala de coordenação, direção, secretaria, financeiro e estacionamento.

E, finalmente, a EEMTI Cumbuco, que possui onze salas, sendo quatro delas recém-construídas, laboratório de informática, quadra poliesportiva, 02 banheiros, pátio coberto/refeitório, sala dos professores com banheiros, cozinha, sala da direção e secretaria. Todas as escolas estão com seu quadro de professores completo entre efetivos e temporários, que são especialistas, mestres e doutores.

É importante ressaltar que as escolas se encontram em estágios diferentes da implantação do tempo integral. As escolas Icaraí e Cumbuco já finalizaram o ciclo de três anos e, portanto, oferecem apenas tempo integral e Educação de Jovens e Adultos à noite, já a Iparana está em fase de implantação portanto, apresenta 4(quatro) turmas de 1ª série em tempo integral e outras 8(oito) turmas de 2ª e 3ª série em tempo regular.

No que concerne ao quadro de colaboradores, a estrutura da Escola em Tempo Integral é composta de forma diferenciada, conforme explanado no quadro 2, a seguir.

Quadro 3 - Quantitativo de funcionários das escolas EEMTI pesquisadas

ESCOLA	FUNCIONÁRIOS	PROFESSORES	NÚCLEO GESTOR	TEMPO INTEGRAL
EEMTI Iparana	14	32	04	1ª Série
EEMTI Icarai	12	30	04	1ª, 2ª e 3ª Séries
EEMTI Cumbuco	14	36	03	1ª, 2ª e 3ª Séries

Fonte: Elaborado pela autora com dados coletados nas entrevistas (2021).

Os resultados obtidos nas entrevistas são frutos da análise de conteúdo que, segundo Bardin (2016), demonstra o entendimento dos sujeitos pesquisados, e a partir dos quais, foram identificadas as categorias que emergiram no desenvolver da pesquisa com os gestores das Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral e suas percepções das tensões que envolvem a parceria público-privada entre o Instituto Unibanco e a Seduc-Ce.

4.3.2 Tensões Políticas: Autonomia e Participação

A primeira categoria de análise destina-se a discutir a parceria público-privada (PPP) realizada entre Instituto Unibanco e a Secretaria de Educação do Estado do Ceará, nas escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Para compreender as tensões que envolvem esse movimento, é necessário esclarecer que elas vão além do campo da educação, pois as tensões representam extensões das relações construídas num contexto social mais amplo.

A relação entre o setor público e o privado, que tem se tornado cada vez mais frequentes logo, as tensões que envolvem os setores mencionados na educação brasileira alinham-se em um grande debate educacional.

Segundo Peroni (2007), na década de 1990, as políticas neoliberais redefinem o papel do Estado no Brasil, alinhando uma nova jornada de embates entre o público e o privado na escola pública, e assim permitindo a expansão das parcerias público-privadas.

[...] as implicações para a educação das parcerias entre o público e o privado, nas quais a “propriedade” da educação permanece estatal, mas em muitos casos, o setor privado define sua gestão e o conteúdo do processo educativo, com graves consequências para a autonomia do trabalho docente e a democratização da educação (ADRIÃO; PERONI, 2009, p. 1).

De acordo com a teoria neoliberal, o Estado vem passando por uma crise porque gastou demais ao atender as políticas sociais, provocando uma crise fiscal e, como solução, lançam a proposta de Estado mínimo. Segundo Peroni (2006a), o Estado mínimo proposto é mínimo apenas para as políticas sociais. Assim, a responsabilidade social acaba sendo repassada à sociedade, surge então um terceiro caminho.

A Terceira Via surge como alternativa ao Neoliberalismo e apresenta o diagnóstico da crise, mas não abandona a ideia de que a crise está no Estado, pelo mesmo motivo, ter gastado além, sua estratégia para superá-la é o Terceiro Setor, que é definido como “esferas da sociedade que não se encontram no mercado e tampouco no Estado” (ADRIÃO; PERONI, 2005, p. 142). Portanto, as políticas públicas seriam executadas pela sociedade civil organizada que vai desempenhar o papel do Estado. Esse modelo assemelha-se ao trabalho executado pelo Instituto Unibanco no Ceará, o IU cria a política educacional, as escolas executam e nesse ato segue legitimando a redefinição do papel do Estado.

O IU ao oferecer seu modelo de gestão às secretarias de educação distribui material aos gestores, professores e alunos assim, consegue programar e alterar a partir de um discurso de educação de qualidade, as políticas educacionais do estado influenciando a gestão, a oferta educacional e o currículo. Mas, quais as percepções dos gestores da escola pública? Como interpretam e como essa relação é materializada na escola?

O interesse dos empresários pela educação pública está relacionado às questões de competitividade e aumento da produtividade e, sob o discurso de responsabilidade social, a educação é adotada como bandeira das empresas [...] pelo fato de carregar uma forte aceitação da população como uma ação que produz melhoria na vida das pessoas (SOUZA, 2008, p. 89).

Entre tantos conceitos focamos nas parcerias público-privadas e na relação entre público e privado, portanto direcionamos aos gestores os seguintes questionamentos: O que o senhor (a) entende por público – privado? Qual é a sua concepção sobre parceria público-privada?

Obtivemos as seguintes respostas

Para mim, público é o que é do povo e privado é o particular. Já sobre as parcerias, o nome já diz tudo é uma parceria entre setores da administração pública com empresas do meio privado que chegam com ferramentas para ajudar. (GESTOR 1, 22/09/2021).

Público é o que é da sociedade e privado o que não é, tem dono. A parceria público-privada é uma via de mão dupla, se esse ator privado que chega na escola trouxesse ao menos o apoio humano, porque profissionais bons a escola pública tem, a gente não deveria depender de parcerias para ver a escola funcionando, precisaríamos de mais independência. (GESTOR 2, 14/07/2021).

O público e o privado estão bem envolvidos difícil diferenciar, mas diria que público é o que pertence a todos e o privado a um grupo ou individual. Percebe-se a parceria de forma bem presente na escola pública, os atores privados orientando, organizando e até modificando a rotina escolar, mas tudo tem um preço (GESTOR 3, 20/06/2021).

As respostas apresentam gestores que sinalizam conhecerem de forma ainda simplista as definições e que associaram rapidamente as parcerias ao Instituto Unibanco. Os Gestores 1 e 2 associaram ao ambiente escolar e ambos estabeleceram, ainda que de forma metafórica, a compreensão das relações entre escola e IU. Todos os gestores estão em suas escolas com mandato de mais de dez anos. Portanto, acompanharam todo o processo de implantação da parceria entre IU e SEDUC-Ce.

É fundamental, compreender que há outras parcerias na escola cearense, essa pesquisa destina-se ao IU porque o foco dele é a gestão escolar, porém estão presentes : Instituto Aliança, Instituto Airton Senna e Instituto Natura são alguns desses parceiros compondo o currículo diversificado das EEMTIs estão o Projeto Professor Diretor de Turma, implementado pelo Instituto Airton Senna e o Núcleo de

Trabalho, Pesquisa e Práticas Sociais (NTPPS), pensado e concretizado através da parceria do governo do Ceará com o Instituto Aliança.

O conceito de público e privado tem sido discutido ao longo da história educacional brasileira e essas discussões vêm apresentando as transformações que esses conceitos sofreram ao longo dos tempos. Logo, é compreensível a plurissignificação e, muitas vezes, até alternâncias de significados. Nesse sentido, diante da variedade de significados desses conceitos, considera-se impossível, na atualidade, compreendê-los de forma unívoca (PAOLIELLO, 2007).

Essa indústria de especialistas em PPPEs é parte de novo setor de serviços de educação, que inclui um número crescente de consultores que operam globalmente, organizações de gestão de educação, bem como fundações de ensino e filantropos engajados na modelagem da prática e da política educacionais (ROBERTSON, 2012, p. 12).

Continuamos na análise da categoria Parceria Público-Privada (PPP), e buscou-se identificar: Quais os pontos positivos ou ressalvas nessa parceria entre Seduc-Ce e o Instituto Unibanco? Se conhecem, como foi concebida essa parceria?

[...] quando o projeto do IU, iniciou em 2013, tivemos a experiência logo de cara, e as formações explicaram o objetivos do IU a presença dos superintendentes, o mecanismo de monitoramento e as inúmeras formações, um ponto positivo é o modelo de gestão, tornando nossa função, já que somos professores e nos tornamos gestores, e não teríamos como conhecer esse modelo, isso foi bom, de negativo acredito que a comunicação, as cobranças excessivas, muitas demandas que não conseguimos atender (GESTOR 1, 22/09/2021)

No início, tivemos muitos encontros, formações com secretários de educação, representantes do IU, para explicar o que seria esse projeto o PJJ e a aplicação de ferramentas de gestão, mas existe uma necessidade real de material do IU, sei que nos ofertou várias formações, mas, desconhecem o “chão da escola” a dinâmica da gestão. Acompanhei a implantação da parceria entre IU e Seduc-Ce, porém faltam ainda informações, comunicação sobre as reais necessidades da escola. (GESTOR 2, 14/07/2021).

Acompanhei a implantação do IU, sei um pouco sobre a história, não compreendo bem os interesses dessa instituição na escola pública, pois, sempre enaltecem nosso trabalho, mas as cobranças por mais domínio, mais proximidade com a comunidade e entre os pontos positivos dessa parceria a compilação de dados e as avaliações externas, negativo as cobranças excessivas, reuniões e instrumentais a serem preenchidos que ignoram o ativismo da escola. (GESTOR 3, 20/06/2021).

O Instituto Unibanco tinha como objetivo que suas tecnologias se transformassem em políticas públicas, por isso em 2007 concebeu e implantou o Projeto Jovem de Futuro (PJF), que atuou em escolas de ensino médio, de forma experimental. Em 2011, o PJF teve sua tecnologia validada e ampliada para a aplicação em larga escala, em parceria com o Ministério da Educação, no Programa Ensino Médio Inovador (PROEMI). A parceria passou a se chamar ProEMI/JF. A parceria com a SEDUC- CE iniciou em 2012-2013 e foram selecionadas algumas escolas da rede para o projeto piloto.

O GESTOR 3 participou dos primeiros encontros do PJF no estado do Ceará, cita até com saudades os eventos: “eram eventos grandiosos do IU, havia entrega de material, por vezes ficávamos em hotéis para a imersão no programa “, evidenciamos portanto, a estratégia de marketing do IU com os gestores. O GESTOR 1 faz uma síntese da apresentação do PJF nas escolas, mas os gestores não se sentem confiantes ao falar sobre a concepção dessa parceria e desconhecem a origem do IU.

O Programa Jovem de Futuro parte do diagnóstico de que o problema está na gestão da escola, considerada ineficiente e ineficaz, e propõe a Gestão Escolar para Resultados (GEpR), que adota sistemas de informação voltados para o monitoramento, controle e avaliação e a utilização de programas de comunicação para garantir ampla adesão da comunidade às ações da escola, com objetivos orientados para os resultados na aprendizagem (<http://www.portalinstitutounibanco.org.br/> Acesso em 21 de maio de 2014.)

A definição dada no pelo próprio instituto nos permite compreender sua visão o foco na gestão escolar, apresentando o programa de Gestão para Resultados que materializa uma política de monitoramento e gestão na escola pública. Aqui recuperamos a fala de Caetano (2015) que o investimento realizado pelas empresas privadas na formação de gestores e a alteração da lógica da gestão, de democrática para gerencial, é somente um aspecto nessa mudança da cultura escolar.

Sempre que se realiza um investimento, espera-se por um bom retorno. Nos investimentos sociais, um retorno adequado é aquele que causa o impacto benéfico pretendido nas vidas das pessoas e nas comunidades a que se dirigiu. Para garantir o retorno de seus investimentos na área social, o Instituto Unibanco avalia constantemente seus projetos, por meio de um consistente sistema de monitoramento, que utiliza ferramentas como as linhas de base e os grupos de controle. [...] O objetivo de realizar uma avaliação constante é mensurar o sucesso profissional e escolar dos jovens

atendidos pelos projetos sociais. Constatar o impacto que as ações do Instituto Unibanco geram na vida dessas pessoas (Instituto Unibanco, 2007, p. 13).

O IU utiliza os relatórios como instrumento de organização de dados, marketing e monitoramento das escolas, a visão do empresariado é sempre saber como otimizar seus investimentos e se a escola é um deles, aparece com as mesmas exigências de mercado.

Ao refletirem sobre os pontos positivos e negativos da parceria percebe-se uma mudança na abordagem das questões, os gestores já internalizaram a prática de construir um discurso alinhado a prática gerencial e portanto, problemas que surgem na execução dessa ppp, como a falta de funcionários, necessidade de reformas urgentes nas escolas, gerencialismo, responsabilização por vezes são minimizados na eventual possibilidade de benefícios para a unidade escolar como mobiliário e pequenas reformas estruturais.

No que se refere as mudanças no campo pedagógico com a chegada do IU, perguntamos aos entrevistados quais as mais pertinentes? Qual a sua percepção sobre o Projeto Jovem do Futuro? Na sua opinião há alguma relação entre Projeto Ensino Médio Inovador PROEMI e o Projeto Jovem do Futuro?

A chegada do IU provocou algumas mudanças, desde a organização da rotina administrativa, até a busca por metas, o acompanhamento mais próximo dos alunos, o nivelamento, a própria avaliação diagnóstica, o programa de reforço para auxiliar, principalmente, em português e matemática. No primeiro ano do Projeto Jovem do Futuro – PJF, nossa escola foi agraciada com investimentos e pudemos desenvolver dois eventos: uma feira cultural e outra de ciências, com investimento fica mais fácil de programar a escola, e existe sim uma relação entre os dois programas um é do IU e o outro é do MEC. (GESTOR 1, 22/09/2021).

Quando o IU iniciou em nossa escola, começávamos o processo de EEMTI e foi desafiador conciliar as mudanças, as demandas com a adaptação entre escola regular e tempos integral, nossa escola nunca recebeu investimentos do PJF, recebemos formações, como já disse, acompanhamento pedagógico, mas, investimentos financeiros, não, executamos com o apoio da comunidade dois eventos chamados de superação, que se originaram da presença do IU em nossa escola. Há uma relação entre o PJF e o Proemi, mas não me recordo agora. (GESTOR 2, 14/07/2021).

O Projeto Jovem do Futuro veio com uma proposta de investir na escola, em projetos pedagógicos, na reorganização escolar e motivou várias escolas a realizarem a adesão ao programa, porém, aqui em nosso município, só lembro de duas escolas que realmente receberam os investimentos para

realizar eventos pedagógicos na escola, as outras realizaram pequenas ações com o recurso da própria escola. No ano seguinte, o PJJF já se apresentou nas escolas estaduais como programa sem custos, que envolviam desde o monitoramento das ações, a atividades de nivelamento e reforço. As principais mudanças implementadas pelo IU fazem referência ao monitoramento e a construção de saberes na escola. O gestor teve que aprender sobre dados, desempenho e metas. (GESTOR 3, 20/06/2021).

O monitoramento é o conceito que é mais recorrente na fala dos entrevistados. Os GESTORES 2 e 3 citam que as escolas não foram agraciadas com as verbas que no início do PJJF, auxiliaram as escolas para desenvolver suas funções. O GESTOR 1 teve sua escola contemplada com a verba do programa e realizou eventos culturais com os alunos, relembra e disse que “com investimentos é mais fácil programar a escola” evidenciando que o recurso para manutenção dela, talvez não seria suficiente para tantas demandas e realizações.

Na concepção de todos os gestores o PJJF surgiu com a possibilidade de investimento na escola e que para muitos a experiência foi frustrante sob a questão de que alguns receberam e outros não, essa situação gerou uma certa animosidade entre os gestores, afinal qual diretor não gostaria de um ação com recursos em sua escola? Mas, surgem também os primeiros desencontros entre professores e gestores na fala dos entrevistados “complicado era convencer ao professor ir para as formações, eles não queriam” (GESTOR 3, 20/06/2021)

Para o Jovem de Futuro, uma gestão eficiente, participativa e com foco nos resultados positivos de aprendizagem pode influenciar de maneira decisiva a qualidade da educação oferecida pela escola. Nessa perspectiva, além de incentivar o redesenho curricular das escolas, com orientação e recursos financeiros direcionados pelo MEC, o ProEMI/JF também busca fortalecer a gestão escolar, com foco na melhoria dos resultados de ensino. (INSTITUTO UNIBANCO, 2013, p. 11)

A proposta do PROEMI tem o foco no currículo, enquanto o Instituto Unibanco, através do PJJF, apresenta uma proposta mais vinculada à gestão da escola como indutora da aprendizagem dos alunos e focada nos resultados e nesse momento ambas se unem em prol da gestão escolar.

Sobre os questionamentos da relação com a instituição IU :Como é a sua relação com a instituição parceira (atores privados)? O senhor/a senhora percebeu

algum tipo de insatisfação por parte da equipe escolar ao receberem os atores privados?

O superintendente, que é o representante do circuito em nossa escola, trouxe o IU para mais próximo da escola, dos professores e das comunidades, as reuniões realizadas em que se convidava membros da escola, o próprio conselho e servem para aproximar e ajudar a pensar a escola. E a pactuação de metas também é um momento importante, todos correndo atrás da meta, se esforçando e compartilhando boas práticas. Como fomos escola prioritária, o superintendente estava toda semana na escola, sempre buscando, seja a recuperação das notas dos alunos, sejam as metas do IDEB; a principal mudança seria a meta e o monitoramento. Alguns professores reclamaram de realizar ajustes em algumas notas, em virtude da SMAR que iria ocorrer e por vezes, dificulta o cotidiano da escola; porém todo o grupo é bastante receptivo com o superintendente. (GESTOR 1, 22/09/2021)

O Circuito de Gestão nas EEMTI apresentou algumas dificuldades nos momentos de adaptação entre regular e tempo Integral, o superintendente sempre esteve muito presente, lembrando que eles assumem diversas escolas e o nosso atual, trabalha junto conosco, nos avisa e nos comunica com antecedência, esclarece as fases e planos do circuito nos auxilia, conhece os professores, as faltas dos alunos atua ativamente na busca ativa, solicita a presença de todos e está presente na escola nos dá retorno sobre tudo. Os levantamentos, relatórios e planilhas se não tiver a busca do aluno, o retorno a sala de aula. A equipe sempre recebe de forma bem receptiva, porém houve momentos difíceis como na época do nivelamento e ocorreram dificuldades na conclusão das demandas. (GESTOR 2, 14/07/2021)

O Circuito de Gestão, como ferramenta, foi bastante ativa em 2019, mas, assim como todas as atividades, tivemos dificuldades nessa modalidade de ensino remoto, mas o superintendente sempre esteve presente e nos informando, assim como nos auxiliando na aprendizagem sobre as ferramentas tecnológicas. Quanto ao grupo de professores e funcionários houve momentos que a necessidade de rapidez na informação dificultou a comunicação e ampliou as dificuldades no estudo dos dados oferecidos pelo circuito, e na EEMTI as cobranças são duplicadas, exigindo dos gestores bastante garra e coragem. (GESTOR 3, 20/06/2021).

O superintendente é o analista do PJJ, quem realiza todos os acompanhamentos da escola, principalmente nos instrumentais do circuito de gestão, como inclusão de plano de ação, organização da SMAR, visitas técnicas e aproximação com a comunidade, como esse cargo é vinculado a SEDUC a partir da CREDE, o ocupante do cargo é professor efetivo e sempre há uma relação de bastante cordialidade entre ele e a escola, pois como representante do IU na escola, ele também acaba se tornando motivador das práticas gerenciais na escola.

O grupo de professores sempre se mostrou bastante receptivo nas reuniões, apesar de considerarem algumas práticas como “abusivas”, a realização da

SMAR²², a cobrança de certo ajuste de notas para que os alunos possam melhorar o desempenho, a discussão com algumas disciplinas sobre o excesso de alunos no processo de recuperação.

Quando os gestores falam sobre atores privados, todos citam o Circuito de Gestão e a queixa recorrente é sobre o excesso de demandas diante do ativismo da escola, “muitas vezes deixamos projetos da escola, para preenchermos planilhas e relatórios sobre o desempenho da escola, enquanto isso nossos projetos ficam parados e não dá para parar, a escola é viva” (GESTOR 2, 14/07/2021)

4.3.3 Tensões Administrativas: Gestão e Descentralização

A gestão democrática caracteriza-se como processo em que todos os envolvidos na educação possam participar das decisões da escola e como implementar essas decisões. E como elementos que compõem essa forma de gestão destacam-se: “a participação, autonomia, transparência e pluralismo” (GRACINDO, 2009). Um dos canais importantes para a gestão democrática nas escolas é o fortalecimento dos organismos colegiados conselho escolar e grêmio estudantil.

De acordo com Paro (2001), a gestão participativa e descentralizada resulta do compromisso de todos, pressupõe uma prática de discussão coletiva, envolvendo divisão de responsabilidades, definição das funções de cada um e decisões sobre encaminhamentos e ações.

Sobre a dimensão da Gestão Escola de Tempo Integral: Na opinião do senhor/senhora, quais foram os principais critérios para exercer a função de gestor de Escola em Tempo Integral? Como percebe a interação das instituições privadas no âmbito das Escolas de Tempo Integral? Acredita ter alguma adequação melhor do “programa” Circuito de Gestão, por ser a Escola em Tempo Integral?

Há um fato interessante ao falar de critérios para ser gestor de uma EEMTI, o processo foi meio que desenhado por nós, do núcleo gestor, já comentávamos com a Crede sobre a necessidade de uma EEMTI em nossa região. As Escolas de Tempo Integral eram longe e o transporte uma situação delicada. Com a queda do número de matrículas, a partir da orientação da Crede 01, realizamos uma consulta com a comunidade escolar que acolheu muito bem a ideia, e aguardamos, realizamos o processo de matrícula,

²² Sistemática de Monitoramento e Avaliação de Resultados (**SMAR**), implica analisar os dados de execução dos planos e os indicadores

avisamos os pais, e iniciamos as reformas de adaptação e mobiliário para a implementação da EEMTI. Acredito que o maior critério seria coragem e determinação. A instituição que tem acesso à escola a partir do Circuito de Gestão é o IU, a EEMTI ela tem possibilidades maiores em virtude do tempo que o aluno está na escola, para realizar eletivas, itinerários formativos, preparação para o ENEM, SAEB e SPAECE. O Circuito de Gestão apresenta o mesmo formato, portanto, não há mudanças ou dificuldades em executá-lo, seja na regular ou na EEMTI. (GESTOR 1, 22/09/2021)

A vontade, muitas vezes, é de abandonar o barco, mas não desistimos pelo compromisso. Além do curso de gestão, o gestor da EEMTI precisa ter muita disposição para lidar com os conflitos diários, os alunos que chegam nas escolas hoje, apresentam muitas dificuldades de aceitação em casa, na família e não poderia ser diferente na escola. E esta escola, a EEMTI, deve acolher, ser referência pois, através das eletivas, os alunos podem realizar atividades que despertem a leveza da vida como a fotografia, a música o teatro. As instituições privadas como o IU e o Instituto Natura, quando veem até a escola já tem seu programa pronto. Seria interessante ser local também de escuta para ouvir os profissionais e compreender um pouco mais da escola, além dos relatórios e planilhas, como já citei, não há escola sem aluno, e a busca para o combate a evasão é cotidiano. O Circuito de Gestão nos auxilia ao monitoramento e recuperação dos alunos, e suas boas práticas ajudam as outras escolas a “pensar fora da caixa”. Talvez a permanência maior de tempo contribua para uma proximidade maior dos alunos e frequências nas atividades construídas no plano de ação. (GESTOR 2, 14/07/2021).

Ao responder à questão o GESTOR 2 evidencia fator recorrente na entrevista de todos, a carga excessiva de trabalho e o cansaço. Segundo Apple (2006) explica sobre a intensificação do trabalho docente é algo que compreende o processo de trabalho capitalista e administração científica. Ao estabelecer essa analogia, alguns dirão: Mas, gestor não é professor, a resposta é de senso comum, a escola é um ambiente em que todos ensinam. E sobre esse trabalho extenuante, Apple (1995, p. 39) afirma: A intensificação representa uma das formas tangíveis pelas quais os privilégios de trabalho dos trabalhadores educacionais são degradados. Ela tem vários sintomas, do trivial ao mais complexo – desde não ter tempo sequer para ir ao banheiro e tomar uma xícara de café.

O Gestor da EEMTI, além das atribuições comuns das rotinas administrativas e pedagógicas, em virtude de sua carga horária, tem condição de acompanhar mais de perto os processos da escola, como a merenda escolar, o preparo, a atenção específica aos alunos que necessitam de cuidados especiais, alérgicos a lactose, diabéticos e há outras demandas que surgem com a EEMTI, eventos que são corriqueiros, mas quando lidamos com jovens, merecem atenção: o almoço, o banho, as roupas, os livros e, na época de pandemia, os inúmeros protocolos de preparação para o retorno, ser gestor amplia-se em funções e demandas no tempo integral. O IU mantém contato bem próximo a partir da execução do Circuito de Gestão que, de

acordo com a pergunta, consigo ver algumas facilidades além do tempo, a possibilidade de os professores concentrarem a carga horária com aulas eletivas e da base comum, auxiliando-nos das atividades construídas no plano de ação do Circuito de Gestão. (GESTOR 3, 20/06/2021).

Todos os respondentes conhecem os critérios para ser gestor de uma escola EMTI e os três já passaram tanto pelo processo eleitoral instituído no Ceará sob lei nº13.513. de 19 de julho de 2004, sobre o processo de escolha e indicação para o cargo de diretor, como por indicação prática atual, nas escolas profissionais e de tempo integral, denominado de forma informal, “recondução ao cargo “, é unânime a fala que é preciso “coragem” para desempenhar o cargo e que apesar da gratificação o desgaste físico e emocional é enorme. Para o IU o diretor é articulador e principal responsável no processo de persuasão da comunidade para acreditar nesse modelo de gestão escolar.

A referência à compreensão do conceito de gestão democrática que os gestores acreditam participar, ajuda-nos a discutir e entender os processos que vêm se materializando nas práticas das escolas públicas, oriundas do modelo de gestão gerencial. Esse modelo de gestão centraliza o poder dificultando a participação da comunidade escolar nas decisões da escola e quando há participação ela acontece de forma quase “forçada” pois, o exercício da cidadania de contribuir para a excelência do serviço público, ainda se faz distante da percepção de nossa sociedade.

Os respondentes ao fazerem referência sobre a interação das parcerias, reafirmam que somente o IU, como ator privado, estabelece um maior contato e acesso à escola, as suas práticas e realiza um monitoramento ostensivo escolar. Os entrevistados fazem um breve relato da rotina da escola e dos desafios e que certamente existe na possibilidade de nove horas diárias, e que esse tempo permite um acompanhamento mais próximo do Circuito, porém afirmam que o tempo ainda é exíguo para as demandas da escola e as solicitadas por SEDUC e CREDE.

Houve uma resposta do GESTOR 2 que instigou alguns questionamentos na pesquisa ele disse “o Circuito de Gestão apenas instrumentaliza a escola, porque aqui temos bons profissionais, a escola pública tem qualidade sim “. Em sua fala refuta todo o discurso do Neoliberalismo que a escola pública não tem êxito por ser estatizada, que a gestão privada é melhor que a pública, tantas frases que povoam muitas vezes as ideias e falas de gestores envolvidos nesse processo de análise

gerencial, mas é preciso esclarecer sempre educação não pode ser considerada mercadoria, é importante validar o processo e não somente o produto.

Aos entrevistados questionamos: Conhece os critérios que foram definidos para implementação das Escolas de Tempo Integral? Como foi o processo de implantação do ciclo do Ensino Médio em Tempo Integral na sua escola? Quais foram as principais mudanças na organização e gestão da escola?

Na escola, a Seduc seguiu as diretrizes que aparecem na portaria de fomento a EEMTI: formar 4 turmas com no mínimo 120 alunos, decréscimo de matrículas, a escola possuir estrutura mínima para o processo de adaptação. À implantação do tempo Integral está ocorrendo de forma tranquila, apesar das dificuldades, em virtude da pandemia, a aceitação da comunidade, nos ajudou bastante e o retorno ao presencial, fez bastante diferença, mas funcionar duas modalidades no mesmo espaço exige bastante dedicação. As mudanças elas já aconteciam, um maior monitoramento e flexibilidade também da gestão para se adequar ao novo modelo, dedicação pois a realidade é bem distinta e o compromisso de oferecer o melhor para os alunos (GESTOR 1, 22/09/2021).

A maior mudança da escola de tempo integral para os gestores além do currículo flexível é a rotina, a adequação de múltiplos olhares para a formação desse sujeito. O PJF institui uma concepção de educação para os jovens de acordo com o perfil pretendido pelo setor empresarial, por meio de uma proposta de gestão escolar. Com isso, o IU interfere na organização do trabalho pedagógico e institui uma lógica administrativa que contribui para o predomínio da gestão escolar de perspectiva gerencial como norte da escola pública.

As mudanças da organização escolar são refletidas desde o objetivo do ensino em tempo integral, de acordo com SEDUC (2016) que seria uma estratégia defendida por todos que querem que a educação formal desenvolvida em estabelecimentos públicos consiga proporcionar aos filhos de trabalhadores uma formação integral e que respeite seus potenciais e direitos de aprendizagem

É perceptível que entre as particularidades do tempo integral temos as dimensões fundantes da prática educativa das escolas: a escola deve ser concebida como uma Comunidade de Aprendizagem; a Aprendizagem Cooperativa deve ser o método pedagógico estruturante e o Protagonismo Estudantil que é um princípio imperativo para qualquer proposta de ensino médio. Percebe-se que dessas dimensões fundantes duas são inspiradas em parcerias público-privadas, o Projeto

Professor Diretor de Turma, implementado pelo Instituto Airton Senna e o Núcleo de Trabalho, Pesquisa e Práticas Sociais (NTPPS).

Um dos principais motivos para a implementação do tempo integral em nossa escola foi a questão da vulnerabilidade social, tanto que nos tornamos tempo integral na segunda lista em 2017 e concluímos o primeiro ciclo em 2019, e apesar das formações a realidade é nova e bem diferente a questão das eletivas, a própria mudança de cultural dos alunos em permanecer 9 horas na escola, a comunidade compreender que não é um escola profissional, mas que oferece formação em tempo integral. As mudanças são imensas todas as relações ficam mais próximas, professores que permanecem mais tempo na escola, eu tenho professores que tem 300 horas, lotados totalmente aqui na EEMTI, para os alunos conseguimos ter um olhar mais específico com um quantitativo menor e na gestão os impactos entre eles que é fundamental estudar e compreender o tempo integral, seu currículo diversificado, a conquista do alunado e a confiança da comunidade (GESTOR 2, 14/07/2021).

A nossa EEMTI está inserida em um bairro com grandes problemas de violência, a fragilidade socioeconômica dos alunos, com a proposta de um currículo flexível e diversificado que completem as particularidades dos alunos e a permanência desse aluno na escola, com três refeições diárias, permite um melhor desenvolvimento desse aluno. O processo foi positivo, mas, a fase de adaptação foi um desafio, após a conquista da comunidade escolar, pais e família aprovam e escolhem a escola de tempo integral como a melhor escolha para os filhos. A nossa EEMTI terminou o ciclo em 2020, deveríamos ter recebido mais um apoio ao núcleo gestor pois, a equipe somente com dois coordenadores é cansativo para a rotina da EEMTI, afinal a escola funciona os três turnos, mas a experiência de mudanças, como nova organização desde a curricular e de convívio social é sempre gratificante (GESTOR 3, 20/06/2021).

A política de tempo integral no Ceará ainda se apresenta com desafios a serem enfrentados. A ampliação do tempo escolar e a mudança curricular proposta para as escolas de tempo integral exigiram uma mudança de comportamento de todos os atores escolares, visto que não apenas são acrescentados novos componentes ao currículo, mas, se apresenta com uma nova proposta pedagógica, que é embasada em itinerários formativos diversificados.

De acordo com os respondentes GESTORES 2 e 3 que já concluíram o ciclo de três anos do ensino médio integral, o trabalho é de muito estudo e aprendizagem, eles vivenciam e defendem o modelo do tempo integral. O GESTOR 1 ainda está no início do ciclo e fala sobre os desafios de funcionamento de “duas escolas em uma” nessa fase de adaptação dos alunos, persuasão da comunidade e partilha com os professores aprendendo juntos sobre o tempo integral.

4.3.4 Tensões Pedagógicas: o Currículo e Formação dos Gestores

O IU apresenta em seu programa de apoio as secretarias de Educação a formação para gestores, que todos os entrevistados fazem referência, seu conteúdo é apresentado como “tecnologia de gestão escolar” que adentra na escola abarcando a sua totalidade, uma vez que a gestão escolar pressupõe uma perspectiva de educação, de currículo, de avaliação, enfim, de organização do trabalho pedagógico. Nos fundamentos dessa “tecnologia de gestão escolar” está a concepção de cunho gerencial denominada de Gestão Escolar para Resultados (GEpR). Porém, antes das formações os gestores recebem a visita técnica do superintendente, que apresenta dados e planilhas estatísticas para legitimar o conteúdo que será transmitido em palestras posteriores pelo IU.

Assim percebe-se que de acordo com Apple (2002) em que não há neutralidade na elaboração de um currículo. Desta forma o currículo “Ele é sempre (...) resultado da seleção de alguém, da visão de algum grupo acerca do que seja conhecimento legítimo” (APPLE, 2002, p.51). O currículo se apresenta também como instrumento de disputa, sendo povoado de tensões, conflitos e interesses de toda ordem e, conseqüentemente, desprovido de neutralidade.

Em sua opinião, como avalia a autonomia da gestão escolar diante da influência de atores privados? O senhor/senhora conhece os instrumentos que orientam a prática do gestor nas Escolas em Tempo Integral? Existe alguma relação entre eles e o Projeto Político Pedagógico?

A escola sempre foi bastante autônoma nunca houve interferência externa nas decisões, o conselho escolar sempre presente, e as decisões que foram tomadas preservando sempre a autonomia da escola, acredito que a recondução dos gestores ao cargo auxilie a segurança necessária para a implantação de uma EEMTI, pois a comunidade já o conhece e estabelece com ele um vínculo de confiança, Sim os instrumentais do gestor das EEMTI estamos atualmente envolvidos exatamente nesse processo, pois o cardápio das eletivas e a lotação impactam diretamente na lotação do professor. O PPP também necessita de adequações, o plano de gestão apresenta elementos diferentes da regular, o próprio currículo flexível que é o maior atrativo ao tempo integral, os instrumentos de gestão das EEMTI seguem modelos específicos ofertados pela SEDUC. (GESTOR 1, 22/09/2021).

A partir da resposta do GESTOR 1 é possível perceber que ao referir-se “na escola NUNCA houve interferência externa”, mas, ao mesmo tempo elogiar o

Circuito de Gestão “É um modelo pronto que nos ajuda”, o respondente se contradiz, porém, a imersão realizada pelo IU aos gestores como parceiros na mudança da escola é forte. E o respondente ressalta também a característica de currículo flexível, nas escolas de tempo integral, que se subdivide em base comum e disciplinas eletivas.

Sobre esse modelo de gestão de lógica gerencial os autores afirmam:

Com base na teoria da Nova Gestão Pública e com as reformas do Estado decorrentes dela, se desenvolveu para a gestão educacional modelos estruturados pelas ideias de otimizar recursos financeiros, de assegurar a produtividade escolar por meio do apelo a participação da comunidade e de autonomia escolar. Com isso, ocorrem mudanças na cultura organizacional da escola e na função do diretor escolar. Para este, cria-se um conjunto de atributos e responsabilidades como a de ser criativo ao ponto de encontrar novas soluções para ampliar a eficiência da escola, sendo que um caminho para isso são as avaliações de desempenho dos alunos. O gestor escolar também é chamado a buscar recursos, fazer parcerias e assumir o compromisso pelo sucesso ou fracasso escolar (CABRAL NETO; CASTRO, 2011)

Quanto ao currículo Peroni (2006) afirma que a parceria com atores privados, como o IU, foi um das formas encontradas para definir e controlar o que e como será ensinado é uma das formas encontradas pelos sujeitos e instituições do setor privado, para chegar diretamente à escola, à sala de aula, definindo e controlando o que e como será ensinado.

No ensino médio, havia a tentativa de um processo democrático para a definição do currículo escolar. Com a parceria entre MEC e Instituto Unibanco, o foco foi deslocado para a gestão para resultados, com base em princípios da administração empresarial. Este deslocamento do currículo para gestão é parte do diagnóstico neoliberal, de que a crise atual é uma crise de má gestão do setor público e que com uma gestão gerencial seria resolvida a suposta falta de produtividade da escola. Este diagnóstico parte de um pressuposto de que a aprendizagem é um produto e que deve ser mensurada e ter mecanismos gerenciais para que o ‘resultado’ esteja de acordo com as metas definidas. (Peroni; Caetano, 2016, p. 12)

Os entrevistados citam a questão do modelo de tempo integral e que possuem conhecimento sobre os instrumentais que regem o tempo integral, reafirmando que todos são modelos para preenchimento da escola, vale ressaltar que no plano de gestão da EMTI, está presente o circuito de gestão como ferramenta de gestão, e que o material fornecido foi adaptado pelo IU.

Todas as mudanças ocorridas na escola, por vezes são oriundas da presença de atores externos, temos uma programação X para a semana, mas será uma SMAR precisamos parar tudo e seguir a rotina em busca das notas, caso o aluno não tenha realizado a avaliação, as justificativas, o acompanhamento de perto sobre a frequência escolar, então não quer dizer que a escola não tenha autonomia, mas o modelo de tempo integral é diferente para tanto, nossas reuniões, diretrizes diferem de outras escolas da rede. Ao iniciarmos a implantação em nossa escola, tivemos oficinas sobre os documentos que norteariam nossa prática, mas aprendemos mesmo na prática a construir esses documentos como o PPP, o conselho escolar, a persuasão da comunidade ao novo modelo e os instrumentos de gestão do tempo integral são diversificados e exigem dos gestores e professores dedicação para compreender como a escola funciona. (GESTOR 2, 14/07/2021).

Todos os gestores, ao tornarem-se tempo integral, participaram de uma oficina para compreender e estudar os documentos da gestão da escola, como o plano de gestão o plano de participação da comunidade escolar, o cardápio das eletivas, instrumentos novos para a realidade escolar, nesse momento percebe-se a intervenção dos atores privados como no material sobre comunidades de aprendizagem que tem os clubes estudantis como referência, nesse momento trabalhar o protagonismo dos alunos é desafiador e o ator privado que embasa essa metodologia na escola é o instituto Natura, e a escola de tempo integral sempre está em formação para aprender e aprimorar os conceitos como currículo flexível, adaptação e permanência dos alunos. O PPP assim como todos os documentos foram modificados em virtude da mudança de regular para tempo integral, desde o nome das escolas a organização física e pedagógica. (GESTOR 3, 20/06/2021).

A educação no Ceará completará em breve 10 dez anos de parceria com o IU, caminhando cada vez mais para a prática da NGP, práticas como competição, meritocracia e empreendedorismo evidenciam a presença da cultura empresarial nos processos pedagógicos da escola e no discurso dos gestores, pois, a receita não muda o IU pensa a educação e a escola pública executa.

Ocorre algum tipo de monitoramento/avaliação por parte das instituições parceiras dentro da escola? O senhor/senhora concorda com esse processo ou discorda?

Como gestor, eu concordo com o monitoramento, porque através dele, conseguimos perceber a escola, necessidades e alteramos a rota, no início causou um leve estranhamento aos professores a questão da cobrança das notas, das frequências dos alunos, mas os projetos diretor de turma e NTPPS auxiliam bastante nesse trabalho da gestão, as eletivas aproximam o aluno da escola. O IU realiza o monitoramento a partir do compartilhamento dos dados do Sistema Integrado de Gestão Escolar – SIGE, acompanhamento pelo diário online e na sala de situação o gestor consegue acompanhar todos os processos de sua escola. A evasão é um dos temas que sempre está no radar do superintendente, pois é necessário que se permaneça com o modelo de adaptação da escola de tempo integral: 4 turmas de 1ª série, para formarmos 3 turmas de 2ª série e 3 turmas de 3ª série e como o fluxo de

alunos é bastante intenso essa informação é fundamental para o monitoramento escolar. (GESTOR 1, 22/09/2021).

A concepção do gestor sobre o monitoramento é como algo bom, pois a partir dele todos “percebem a escola”. É importante deixar claro que o IU não deseja gerir a escola, na parceria ele atua na definição de metas, na formação de gestores, na organização da rotina escolar e na formação de professores. Portanto, o IU trata de naturalizar a ação do empresariado na educação. Palavras frequentes no eixo da administração passam a ser recorrentes na escola e na fala dos gestores como: monitoramento, feedback, metas e desempenho. O GESTOR 3 avalia que o monitoramento auxilia a conhecer os dados da escola facilitando uma intervenção.

O monitoramento ocorre e às vezes é excessivo. Mediante ao ativismo da escola, algumas demandas existem e são urgentes, também como ausência de professor, ausência de funcionários, pois contamos com um número x de funcionários e, por vezes, a escola para em virtude do preenchimento de instrumentais, mas a escola é viva ela caminha, e o monitoramento ocorre a partir de ferramentas da gestão como o circuito de gestão, o SIGE, planilhas que são compartilhadas para serem preenchidas e os alunos são o foco principal tanto na frequência como na aprendizagem em busca das metas e do desempenho (GESTOR 2, 14/07/2021).

A mudança não ocorre com a presença do monitoramento ele auxilia a conhecer os dados da escola, pois a partir do conhecimento é possível intervir na rota de desempenho das escolas, a rotina é de visualização da escola em todos os âmbitos. (GESTOR 3, 20/06/2021)

Não é possível desvincular a concepção do IU do empresariado, ao monitorar a escola devemos considerar o olhar atento do empresário no investimento que foi realizado, a fim de que os alunos se preparem para o mercado de trabalho e para as avaliações externas.

A escola recebe devolutivas de suas práticas? Como o senhor/senhora avalia esse retorno? Qual é a sua avaliação sobre a política de incentivos e premiações?

Sim, a escola recebe as devolutivas que são realizadas pelo superintendente e as reuniões de boas práticas auxiliam a gestão. Sou contra o ranqueamento, a busca excessiva e o estímulo à competitividade entre as escolas. Afinal, somos uma rede que quando um cresce, todos crescem também. Mas aqui, em particular, foi necessária uma conversa, pois havia conflitos entre gestores sobre a retirada de alunos do tempo integral no meio do ano, para uma escola regular, que já tem seu grupo de alunos para remanejamento interno, e a escola fez uma solicitação e foi atendida

prontamente pela Crede. A política de incentivos, a partir da distribuição da menção honrosa às escolas que se saíram bem e, caso a escola não tenha tido um bom resultado, é classificada como prioritária, que está em busca de melhorar o desempenho. (GESTOR 1, 22/09/2021).

As devolutivas são realizadas tanto pelo superintendente como pelos coordenadores da Crede, a fim de solucionar as questões pedagógicas e de gestão. Assim, o monitoramento ocorre de forma positiva e rende bons frutos, em busca de alavancar o desempenho dos alunos, o retorno trabalhado e disponibilizado para toda a comunidade escolar. A política de incentivos é uma realidade na escola atual, e é alimentado pelos coordenadores da SEDUC, o que muitas vezes não permite o crescimento de todos. É perceptível, também, em um ambiente dominado por homens, diferenciações entre gestores e gestoras, como se a cobrança fosse mais próxima, a política de ranqueamento não nos apoia, mas nos separa e cria um ambiente de competição por mobiliário, por investimentos e reformas, quando deveria ser um ambiente de construção, de uma educação de qualidade entre gestores públicos. (GESTOR 2, 14/07/2021).

A política de ranqueamento na escola é uma realidade todos querem ser escolas de destaque e ninguém quer passar pela experiência de ser uma escola prioritária, uma escola que inspira cuidados, pois seu desempenho ficou abaixo das metas escolares e portanto toda a crede e Seduc, unem-se em uma força-tarefa de monitoramento para recuperar a escola, os momentos de feedback são essenciais para toda a comunidade de não apenas os gestores repensarem a escola, se o resultado não foi bom, não foi para todos é a responsabilização pelo desempenho da escola. Discordo, das políticas de ranqueamento e premiação, acho que estimulam uma competição que acaba não sendo sadia, afinal somos uma rede de escolas deveríamos lutar pelo sucesso de todas. (GESTOR 3, 20/06/2021).

A lógica da meritocracia serve de critério para organização do IU, conforme a concepção dos gestores escolares os grupo são divididos escolas prioritárias e escolas de destaque, àquelas que inspiram cuidados e não atingiram as metas e as escolas destaque que cumpriram suas metas e “fizeram o dever de casa”. Observamos que as sanções e premiações por desempenho são entendidas pelo Instituto como incentivo e formas de controle na lógica mercantil. Todos discordam da prática e relatam vivenciá-las nas escolas e as cobranças externas via crede também são confirmadas pelos gestores.

A tensão entre lutas e conquistas democráticas evidenciam que a escola é o maior ambiente dessa batalha entre público e privado, o avanço do privado na definição de políticas educacionais é um processo preocupante pois, transforma o direito à educação em campo de negociação e geração de lucro.

5 CONCLUSÕES

A educação sempre representou elemento de discussão em todas as culturas e, na sociedade atual, isso não é diferente, uma vez que o sistema educacional vem, a cada dia, permeando-se de elementos que até então não eram característicos desse meio, como por exemplo, as instituições privadas.

A relação entre o público e privado chama a atenção pelos diversos aspectos que estão presentes e pelo jogo de poder existente na temática. Os indivíduos que buscam estabelecer essas relações se pautam pelos obstáculos vivenciados pelo ensino público brasileiro, para justificar uma necessidade de se adotar premissas criadas por organizações que, a cada dia, têm percebido a vastidão de possibilidades e ganhos que o âmbito educacional pode proporcionar.

Nesse sentido, buscar as parcerias estabelecidas nesse setor e os personagens que movimentam tal engrenagem desponta aos olhos e torna ainda mais interessante um assunto repleto de anseios e questionamentos, e que traz modificações profundas ao fazer educacional de docentes e educandos, com impactos, também, no conduzir dos gestores. De forma mais tênue, o desenvolver dessas parcerias nas Escolas Estaduais de Ensino Médio de Tempo Integral são ainda mais vívidas e carecem de análises como as aqui empreendidas.

Assim, a presente pesquisa teve como objetivo analisar dialeticamente as relações público-privadas nas Escolas Estaduais de Ensino Médio de Tempo Integral e, conseqüentemente, as tensões políticas e institucionais decorrentes dessas relações para a gestão escolar na CREDE-01, Ceará. A pesquisa foi realizada com 3 (três) gestores de EEMTI que acompanharam o processo de implantação da parceria público-privada entre o Instituto Unibanco e a SEDUC-CE.

Analisar dialeticamente as tensões entre o público e o privado é um árduo trabalho, pois o tema resguarda em si plurissignificações, uma vez que os embates permanecem na educação brasileira, inclusive em legislações importantes, como a Constituição Federal (1988) e a LDB (lei nº 9394/96), consolidando-se, assim, como um tema sempre corrente nas ulteriores legislações, permitindo, dessa forma, privilégios para os interesses privados.

Essa presença constante dos ideais privatistas nas legislações e nos espaços públicos está relacionada com a formação cultural e social dos brasileiros,

cujas características de direitos adquiridos são oriundas do seio familiar, explicitando a noção de *status* diferente, em que há a prática de favorecimento ao privado, apresentando, assim, aversão às características da imparcialidade e da impessoalidade, próprias do Estado Moderno.

Gramsci (2000) sobre o assunto do público e do privado, traz a percepção de que público, no sentido de ser para todos, não é possível de se efetivar plenamente na sociedade contemporânea, cujo principal antagonismo está na separação dos homens em classes sociais. Diante desse cenário, atualmente, novos embates do público e do privado vêm sendo registrados no campo educacional, caracterizando um “novo movimento da educação privada”, por meio das parcerias público-privadas, que consistem na venda de material apostilado privado e na assessoria para gestão educacional, além da oferta de vagas.

A partir dessa temática das PPP e ciente da existência da parceria entre o Instituto Unibanco e a Secretaria de Educação do Estado do Ceará, houve a possibilidade de investigar como ocorriam essas relações nas escolas que ofereciam o Ensino Médio em Tempo Integral. Para conhecer um pouco desse sistema, fizemos uma contextualização histórica sobre a consolidação da Rede Pública Estadual de Ensino Médio e a diversificação de oferta educacional. Percebemos que a política de Educação Integral para o Ensino Médio, no estado, iniciou-se a partir da adesão do estado à Política de Fomento para a Implantação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, lançada pelo MEC, em 2016. Hoje, as escolas de Tempo Integral são totalmente instrumentalizadas, com assessoria do IU, principalmente, em relação ao plano de gestão e ao currículo flexível.

Iniciou-se o levantamento dos estudos que discorriam sobre as PPP, com levantamento em diversos repositórios, como da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICIT). A primeira impressão obtida era que o assunto era bastante debatido na região Sul e, em sua grande maioria, os municípios representados nos trabalhos tinham ou tiveram a experiência de parceria com instituições do Terceiro Setor. Outro fato relevante, é que o Ensino Fundamental e a Educação Infantil eram o foco dessas parcerias.

Uma das modalidades de parceria público-privada seria a assessoria da gestão educacional nas escolas públicas, que tem sido caracterizada pela tendência

da implantação das técnicas gerenciais das empresas privadas nos espaços públicos escolares, implantando a lógica da eficiência, da avaliação, do controle de gastos e resultados, dos monitoramentos, da premiação e dos bons exemplos, da satisfação do consumidor até a cultura da competição.

No Estado do Ceará a parceria entre o IU vem desde 2013, com foco no Ensino Médio e tendo o Programa Jovem de Futuro como referência. Esse foi um dos motivos que estimulou a pesquisa, a possibilidade de tratar sobre o que, muitas vezes, é silenciado nas escolas, pois os gestores não se sentem confortáveis ao falar sobre as dificuldades, as tensões e os grandes desafios de ser gestor nesse modelo gerencial. Essa modalidade de parceria público-privada ainda tem implicado de forma negativa na autonomia dos profissionais que trabalham nas escolas e na construção de uma gestão democrática da escola pública.

A parceria também implicou no fortalecimento das lideranças escolares, sobretudo, com o “foco” no diretor, considerado, pelo Circuito de Gestão, que é uma ferramenta do IU, como o principal articulador da gestão escolar, e o responsável para promover toda a organização na escola. Percebe-se nas respostas dos gestores, que eles participaram de diversas formações sobre a consolidação da lógica empresarial, e que alguns não conseguem compreender que a facilidade de um modelo de gestão dificulta o exercício fundamental da gestão democrática. Logo, os resultados esperados para todas as escolas que aderem ao programa são os mesmos, independentemente das necessidades, dos locais e dos sujeitos que atendem.

Evidenciam-se vários instrumentais do Circuito de Gestão e nos documentos norteadores das EEMTIs: plano de ação, plano de gestão, plano de apoio à comunidade e relatórios, que são ferramentas usadas na administração de empresas e ressignificadas nessa Nova Gestão Pública (NGP), como planejamento estratégico. Dessa forma, é exercida a gestão nas Escolas de Tempo Integral cearenses, abarrotadas de planilhas a preencher, planos a executar e diretrizes a seguir, baseadas na lógica gerencial.

Os gestores afirmaram haver uma certa animosidade entre professores e superintendentes, em virtude das cobranças que são realizadas, principalmente quando fazem referência a ajuste de notas e busca de alunos. Tal situação faz surgir um conceito trabalhado ainda de forma incipiente: a “responsabilização”, que se refere

à imputação de responsabilidades, à imposição de sanções e punições (*enforcement*), ao reconhecimento do mérito, à atribuição de recompensas materiais ou simbólicas.

Analisando a parceria firmada com a Secretaria de Educação, pudemos observar que esta tencionou várias esferas das relações: pedagógicas: na relação gestor – professor – superintendente; na condição de representante do Terceiro Setor, via IU; o currículo como modelo para inserção do jovem ao mundo do trabalho, principalmente na Escola de Tempo Integral, com a ideia de um homem flexível; política, desde a ascensão do governo de um empresário no Ceará, que abordamos em nossa pesquisa, o dito governo das mudanças, em que houve uma abertura para a permissão de parcerias no estado, a prática do clientelismo e o favorecimento de alguns indivíduos considerados “bem-nascidos”; a prática e o exercício da autonomia; institucionais: relações que dificultam ainda mais a autonomia da gestão nas escolas; os fatores de comunicação entre Seduc, Crede e escola; motivação para práticas de ranqueamento e competição.

Diante do exposto, ficou evidente que as tensões existentes são ocasionadas por essas mudanças no papel do Estado, que transfere suas responsabilidades para o setor público não estatal, principalmente nas parcerias público-privadas educacionais. É por isso que, na concepção neoliberal, se a educação funciona mal é porque foi estatizada, assim, seria necessário que a educação entrasse no ciclo do mercado. A gestão do mercado na escola não é algo novo, mas a gestão democrática é algo recente e que estava dando certo, quando foi interrompida pelos interesses do empresariado, sendo implantada a Nova Gestão Pública, com a retórica e o discurso de que a gestão privada seria mais eficiente que a gestão pública. Assim, o IU vem se mantendo como parceiro no Estado do Ceará, pensando políticas educacionais e atribuindo à escola pública sua execução.

Perante esse cenário, o desafio consiste em lutar por uma escola pública livre da mão do empresariado, na qual sejam pensadas políticas públicas que reflitam seus anseios, e permitam que se possa exercer nosso papel de educadores. Nesse sentido, sem a pretensão de abarcar todas as questões referentes ao tema estudado, entretanto, apresentando condições de análise, espera-se que este estudo possa contribuir para as discussões das políticas públicas educacionais, colaborando, assim, para a compreensão das parcerias público-privadas no âmbito da educação.

REFERÊNCIAS

ABRUCIO, Fernando Luiz; SANO, Hironobu. Promessas e resultados da Nova Gestão Pública no Brasil: O caso das Organizações Sociais de Saúde em São Paulo. **Revista de Administração de Empresas**, v.48, n. 3, jul./set 2008.

ABRUCIO, Fernando Luiz; LOUREIRO, Maria Rita. Burocracia e ordem democrática: desafios contemporâneos e experiência brasileira. **Burocracia e Políticas Públicas**. 2018.

ADRIÃO, T. Estratégias municipais para a oferta da educação básica: uma análise das parcerias público-privado no estado de São Paulo. Relatório de Pesquisa. Instituto de Biociências da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho. 2009.

AFONSO, Almerindo Janela. Mudanças no Estado-avaliador: comparativismo internacional e teoria da modernização revisitada. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 18, n. 53, p. 267-284, 2013.

ALVES, ANTONIO SOUSA. **As parcerias público/privadas e as feições da gestão gerencial na educação**. 2015. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Pará, Instituto de Ciências da Educação, Belém, 2015.

ANTUNES, Ricardo. O “*New Labour*” e a Terceira Via de Tony Blair. In: _____. **O sentido do trabalho**. Ensaios sobre a afirmação e a negação do trabalho. 5. ed. São Paulo: Boitempo, 2001. p. 95-99.

_____. A “Terceira Via” de “Tory” Blair: a outra face do neoliberalismo inglês. **Outubro Revista**. 1996. Disponível em: <<http://outubrorevista.com.br/wp-content/uploads/2015/02/Revista-Outubro-Edic%CC%A7a%CC%83o-3-Artigo-04.pdf>>. Acesso em: 12 mar. 2021.

_____. Inglaterra e Brasil: duas rotas do social-liberalismo em duas notas. **Currículo sem Fronteiras**, v. 13, n. 2, mai./ago., 2002.

APPLE, M. W. Trabalho docente e textos: economia política das relações de classe e de gênero em educação. Tradução: Thomaz Tadeu da Silva, Tina Amado e Vera Maria Moreira. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

_____. **Ideologia e Currículo** 3ed. Porto Alegre. Artmed, 2016.

BALL, Stephen J. Diretrizes políticas globais e relações políticas locais em educação. **Currículo sem Fronteira**, São Paulo, v. 1, n. 2, p. 99-116, jul./dez. 2001.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. 4. ed. Lisboa: Edições 70, 2010.

BENITE, A. M. C.; BENITE, C. R. M. O laboratório didático no ensino de química: uma experiência no ensino público brasileiro. **Revista Ibero Americana de Educação**. v. 48, n. 2, 2009.

BRASIL. **Programa Dinheiro Direto na Escola**. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Disponível em: <<https://www.gov.br/fnde/pt-br/acesso-a-informacao/acoes-e-programas/programas/pdde>>. Acesso em: 10 nov. 2021.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, 1988.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa Educacionais Anísio Teixeira. **Inep atualiza dados do Painele de Monitoramento do PNE**. 2021. Disponível em: <<https://www.gov.br/inep/pt-br/assuntos/noticias/estudos-educacionais/inep-atualiza-dados-do-painel-de-monitoramento-do-pne>>. Acesso em: 8 nov. 2021.

BRESSER-PEREIRA, Luís C. A Reforma do Estado nos anos 90: Lógica e mecanismos de controle. **Rev. Lua Nova**, n. 45, p. 45-95, 1998.

_____. **A Reforma do Estado para a Cidadania**. ed. 34, São Paulo, 1999.

_____. **Crise econômica e reforma do Estado no Brasil**. São Paulo: Editora 34, 1996.

BONAMINO, A. M. C. O público e o privado na educação brasileira: inovações e tendências a partir dos anos de 1980. **Revista Brasileira de História da Educação**. v. 3, n. 1, jan./jun, 2003.

CABRAL NETO, Antônio. CASTRO, Alda Maria Duarte Araújo. Gestão escolar em instituições de ensino médio: entre a gestão democrática e a gestão gerencial. In: **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 32, n. 116, p. 745-770, jul.-set. 2011. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v32n116/a08v32n116.pdf>>. Acesso em: 07 de agosto de 2021.

CALEGARE, Marcelo Gustavo Aguiar; SILVA JÚNIOR, Nelson. A “construção” do Terceiro Setor no Brasil: da Questão Social à Organizacional. **Psicologia Política**, v. 9, n. 17, pp. 129-148, jan./jun. 2009. Disponível em: <<http://pepsic.bvsalud.org/pdf/rpp/v9n17/v9n17a09.pdf>>. Acesso: 09 nov. 2021.

CAPES. **Guia de uso do portal de periódicos da Capes**. 2019. Disponível em: <https://www.periodicos.capes.gov.br/images/documents/Portal_Per%C3%B3dicos_CAPES_Guia_2019_4_oficial.pdf>. Acesso em: 23 jul. 2020.

CARDOSO, F. H. Reforma do estado. In: PEREIRA, L. C. B.; SPINK, P. **Reforma do Estado e Administração Pública Gerencial**. São Paulo: Editora Fundação Getúlio Vargas, 1998.

CASTILHO, D. Os sentidos da modernização. **Boletim Goiano de Geografia**. Goiânia, v. 30, n. 2, p. 125-140, jul./dez. 2010.

CEARÁ. **Lei nº 16.025, de 30 de maio de 2016.** Dispõe sobre o Plano Estadual de Educação. Fortaleza, 2016. Disponível em: <<https://bela.ce.gov.br>>. Acesso em: 9 nov. 2021.

Clavatta, Maria. A construção da democracia pós-ditadura militar: políticas e planos educacionais no Brasil. In: FÁVERO, Osmar; SEMERARO (Orgs). **Democracia e construção do público no pensamento educacional brasileiro**. Petrópolis: Vozes, 2002. p. 87-103.

Clavatta, Maria. A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade. **Trabalho necessário**, ano 3, n. 3, 2005.

Coelho, L. M. C. História da educação integral. **Em aberto**, v. 22, n. 80. 2009.

Comerlatto, Luciani Paz. **A gestão da educação no contexto da sociedade capitalista**: a parceria pública privada. Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação. Porto Alegre, 2013. 265f.

Costa, M. A. F.; Costa, M. F. B. **Projeto de Pesquisa**: entenda e faça. 5. ed. Rio de Janeiro: Ed. Vozes, 2014.

Cóssio, Maria de Fátima. A nova gestão pública: alguns impactos nas políticas educacionais e na formação de professores. **Educação** (Porto Alegre), v. 41, n. 1, p. 66-73, jan.-abr. 2018.

Coutinho, C. N. **Gramsci**: um estudo sobre o seu pensamento político. 5. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2014.

Cury, Carlos Roberto Jamil. Do público e do privado na constituição de 1988 e nas leis educacionais. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 39, n. 145, p.870-889, out./dez., 2018.

Cury, C. R. J. **Educação e Contradição**. São Paulo: Cortez, 2000.

Cury, C. R. J. Estado e Educação na revisão Constitucional de 1926. **Educação e Sociedade**. n. 55, Campinas: CEDES, ago., 1996.

Dale, Roger. Sociologia da educação e o Estado após a Globalização. In: **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 113, p.1199-1120, out./dez., 2010.

Dardot, P.; Laval, C. **A nova razão do mundo**: ensaio sobre a sociedade neoliberal. São Paulo: Boitempo, 2016.

Dasso Júnior, A. E. A atuação de grupos empresariais em educação e sua inserção em redes públicas de ensino: reflexões iniciais. **Políticas e gestão da educação**: desafios em tempos de mudanças. São Paulo: Autores Associados, 2014. p. 267-283.

Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa. **Novo dicionário da Língua Portuguesa**. 2. ed. São Paulo: Ed. Nova Fronteira, 2020.

FAZENDA, I. A. (Org.). **Metodologia da Pesquisa Educacional**. São Paulo: Cortez, 1999.

FEITOSA, Eveline Ferreira. As parcerias público-privadas no Programa de Educação para Todos: uma análise marxista. **Dissertação** (Mestrado) Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, Fortaleza, 2012.

FERNANDES, Rubens Cesar. **Privado, porém público**: O Terceiro Setor na América Latina. Rio de Janeiro. Record, 2001.

FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. As pesquisas denominadas “Estado da arte”. **Educação & Sociedade**, ano XXIII, n. 79, ago., 2002.

FIORI, J. L. **Em busca do dissenso perdido**: ensaios críticos sobre a festejada crise do estado. Rio de Janeiro: Insight, 1995.

FONTES, Virgínia. **O Brasil e o capital-imperialismo**: teoria e história. Rio de Janeiro: UFRJ/EPSJV-Fiocruz, 2010.

_____. Gramsci, Estado e sociedade civil: anjos, demônios ou lutas de classes? **Revista Outubro**, n. 31, 2018.

FRIGOTTO, G. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. In: FAZENDA, I. (Org.). **Metodologia da pesquisa educacional**. São Paulo: Cortez, 1991.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Educação e a construção democrática no Brasil da ditadura civil-militar à ditadura do capital. In: FÁVERO, Osmar; SEMERARO (org.). **Democracia e construção do público no pensamento educacional brasileiro**. Petrópolis: Vozes, 2002, p. 53-67.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M. Educação básica no Brasil na década de 1990: subordinação ativa e concedida à lógica do mercado. **Educação & Sociedade**. Campinas: CEDES, v. 24, n. 82, p. 93-130, abr. 2003.

GAMBOA, Silvio Sanches. **Pesquisa em educação**: métodos e epistemologias. 2. ed. Chapecó: Argos, 2012.

GADOTTI, Moacir. **Educação integral no Brasil**: inovações em processo. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2009.

GENTILI, P. educar para o desemprego: a desintegração da promessa integradora. In: FRIGOTTO, G. (org.). **Educação e crise do trabalho**: perspectivas de final de século. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 1998. (Coleção Estudos Culturais em Educação).

GIDDENS, A. **A Terceira Via**: Reflexões sobre o impasse político atual e o futuro da social-democracia. Rio de Janeiro: Record. 2001.

_____. **A terceira via e seus críticos**. Rio de Janeiro: Record, 2001b.

GOMIDE, D. C. O materialismo histórico-dialético como enfoque metodológico para a pesquisa sobre políticas educacionais. In: SAVIANI, D. [et al.]. **Anais da XII Jornada do Histedbr e Seminário de Dezembro: A crise estrutural do capitalismo e seus impactos na educação pública brasileira**. Caxias, MA: Histedbr, MA/CESC, 2014.

GONÇALVES, R. Globalização econômica e vulnerabilidade externa. **Seminário Economia Global, Integração Regional e Desenvolvimento Sustentável**. Colégio do Brasil e Universidade Federal Fluminense. Rio de Janeiro, 17 de abr. 1998.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do cárcere**: notas sobre o Estado e a política. v. 3. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000.

_____. **Cadernos do cárcere**: introdução ao estudo da filosofia e a filosofia de Benedetto Croce. 2 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

_____. **Escritos Políticos**. v. 2. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004.

HARVEY, D. **O neoliberalismo história e implicações**. São Paulo: Loyola, 2008.

_____. **A produção capitalista do espaço**. São Paulo: Annablume, 2005.

_____. **A condição pós-moderna**: uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural. 3. ed. São Paulo: Loyola, 1989.

ILSE, Gomes Silva. A reforma do Estado brasileiro nos anos 90: processos e contradições. **Lutas sociais**, n. 7. São Paulo: 1995.

JAMESON, F. **A cultura do dinheiro**. Petrópolis: Vozes, 2001.

KOGA, Y. M. N.; GUINDANI, E. R. Educação e neoliberalismo: interferências numa relação tirânica. **Revista Simbiótica**, v. 4, n. 2, jun./dez., 2017.

KOJÉVE, A. **Introdução à leitura de Hegel**. Rio de Janeiro: Contraponto, 2014.

LAGE, Maria Campos; GODOY, Arilda Schmidt. O uso do computador na análise de dados qualitativos: questões emergentes. **RAM: Rev. Adm.** v. 9, n. 4. Mackenzie, São Paulo, jun. 2008.

LEHER, Roberto. 25 anos de educação pública: notas para um balanço do período. In: GUIMARÃES, Cátia; BRASIL, Isabel; MOROSINI, Marcia Valéria (orgs). **Trabalho, Educação e Saúde**: 25 anos de formação politécnica no SUS. Rio de Janeiro: EPSJV, 2010.

LENHARDT, M.; OFFE, C. **Problemas estruturais do estado capitalista**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1984.

LIMA, L. O paradigma da educação contábil: políticas educativas e perspectivas

gerencialistas no ensino superior. In: LIMA; Licínio; AFONSO, Almerindo (Ed). Reformas da educação pública. **Democratização, modernização, neoliberalismo**. pp. 91-109, Porto: Afrontamento. 2002.

LUNA, S. V. de. **O Planejamento de pesquisa**: uma introdução. São Paulo: Educ. 2009.

MINTO, Lalo Watanabe. Educação Superior no PNE (2014-2024): apontamentos sobre as relações público-privadas. **Revista Brasileira de Educação**. 2018.

MOLL, Jaqueline. O PNE e a educação integral: desafios da escola de tempo completo e formação integral. **Retratos da Escola**, v. 8, n. 15. 2014.

MONTAÑO, C. **Terceiro Setor e Questão Social**: crítica ao padrão emergente de intervenção social. São Paulo: Cortez, 2002. 287 p.

MUHR, T. ATLAS. TI: a prototype for the support of text interpretation. **Qualitative Sociology**, v. 14, n. 4, p. 349-371, New York, 1991.

NASPOLINI, Antenor. A reforma da educação básica no Ceará. **Estud. Av.** v. 15, n. 42, p. 169-186, São Paulo, ago. 2001.

NETTO, José Paulo. **Introdução ao estudo do método de Marx**. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

_____. **Crise do socialismo e ofensiva neoliberal**. São Paulo: Cortez, 1993.
NEVES, Lúcia Maria Wanderley (org.) **A nova pedagogia da hegemonia**: estratégias do capital para educar o consenso. São Paulo: Xamã, 2005.

_____. **O empresariamento da educação**: novos contornos do ensino superior no Brasil dos anos 1990. São Paulo: Xamã, 2004.

OLIVEIRA, Regina Tereza Cestari de; BALDUÍNO, Maria Aparecida Canale. Projeto Jovem de Futuro: uma Tecnologia do Instituto Unibanco para a Gestão de Escolas Públicas de Ensino Médio. **Educação: Teoria e Prática**. v. 25, n. 50, p. 547-561, Rio Claro, set./dez. 2015. Disponível em: <<https://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/educacao/article/view/979>>. Acesso em: 8 nov. 2019.

OLIVEIRA, A. A. P. Análise documental do processo de capacitação dos multiplicadores do projeto “**Nossas crianças: janelas de oportunidades**” no município de São Paulo à luz da **Promoção da Saúde**. 2007. 210 f. Dissertação (Mestrado em Enfermagem em Saúde Coletiva) – Escola de Enfermagem, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

OLIVEIRA, R. P.; ARAÚJO, G. C. Qualidade do ensino: uma nova dimensão da luta pelo direito à educação. **Revista Brasileira de Educação**. n. 28. jan./fev. mar./abr., 2005.

PAOLIELLO, Maria do Carmo. 2007. A construção da dimensão pública na escola estatal brasileira. 260 f. **Tese** (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2007

PEREIRA, Liana de Araújo e Silva. O gestor da instituição pública de ensino e a nova gestão pública. 2014. 92f. **Dissertação** (Mestrado Profissional em Gestão Pública) - Centro de Ciências Sociais Aplicadas, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2014.

PERONI, V.M.V. Implicações da relação público-privado para a democratização da educação no Brasil. In: PERONI, V.M.V (org.). **Diálogos sobre as redefinições no papel do Estado e nas fronteiras entre o público e o privado na educação**. São Leopoldo: Oikos, 2016. 326 p., p. 15-34.

PERONI, V. Breves **Considerações sobre a redefinição do papel do Estado**. Política educacional e papel do Estado no Brasil dos anos 1990. São Paulo: Xamã, 2003. p.21-134.

PERONI, V. M. V. Mudanças na configuração do Estado e sua influência na política educacional. In: PERONI, Vera; BAZZO, Vera Lúcia; PEGORARO Ludimar (Org.). **Dilemas da educação brasileira em tempos de globalização neoliberal: entre o público e o privado**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2006. p. 11-24.

PERONI, V. M. V. Reforma do Estado e a tensão entre o público e o privado. In: **Revista SIMPE – RS**, p. 11-33. Porto Alegre, 2007.

PERONI V. M; CAETANO, M. R. O público e o privado na educação Projetos em disputa? **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 9, n. 17, p. 337-352, jul./dez. 2011.

PERONI, Vera Maria Vidal; OLIVEIRA, Regina Tereza Cestari de; FERNANDES, Maria Dilméia Espíndola. Estado e terceiro setor: as novas regulações entre o público e o privado na gestão da educação básica brasileira. **Educ. Soc.**, v. 30, n. 108, Campinas, out. 2009. p. 761-778,

ROBERTSON, Susan; VERGER, Antoni. A Origem das Parcerias Público-Privada na Governança Global da Educação. **Educação e Sociedade**, v. 33, n. 121, Campinas, out./dez. 2012. p. 1133-1156. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v33n121/a12v33n121.pdf>>. Acesso em: 22 nov. 2019.

ROMANOWSKI, Joana Paulin; ENS, Romilda Teodora. As pesquisas denominadas do tipo Estado da Arte em educação. **Diálogo educacional**, Curitiba, v. 6, n.19, p. 37-50, set./dez. 2006.

RODRIGUES, P. P. **Instituto Unibanco e o Projeto Jovem de Futuro: uma forma de inserção dos empresários nas políticas públicas educacionais para o Ensino Médio**. 2016. 142 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de São Paulo, Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Programa de Pós-Graduação em Educação. Ribeirão Preto, 2016.

RODRIGUES, C. G. O.; IRVING, M. A. Os significados de “público” e o compromisso de inclusão social no acesso aos serviços em apoio ao turismo em parques nacionais. In: IRVING, M. A.; RODRIGUES, C. G. O. R.; RABINOVICI, A.; COSTA, H. A. (orgs.) **Turismo, áreas protegidas e inclusão social**: diálogos entre saberes e fazeres. Folio digital: Letras e imagem, 2015.

SANDRI, Simone. **A relação público-privado no contexto do ensino médio brasileiro**: em disputa a formação dos jovens e a gestão da escola pública. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curso de Pós-Graduação em Educação. Curitiba, 2016.

SANFELICE, J. L. Dialética e Pesquisa em Educação. In: LOMBARDI, J.C.; SAVIANI, D. (orgs). **Marxismo e Educação**: debates contemporâneos. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2008.

SANTOS, Leonardo Victor dos. **Privatizações na Educação Básica no Tocantins**: Parcerias Público-Privadas X Regime de Colaboração Público-Público. 2019. 115f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Tocantins, Programa de Pós-Graduação em Educação, Palmas, 2019.

SANTOS, M. **Por uma outra globalização**: do pensamento único à consciência universal. 6. ed. Rio de Janeiro: Record, 2001.

SAVIANI, D. Políticas educacionais em tempos de golpe: retrocessos e formas de resistência. **Roteiro**, v. 49, 2018.

SAVIANI, D. (orgs.). **Marxismo e Educação**: debates contemporâneos. 2. ed. Campinas: Autores Associados: Histedbr, 2008.

SHIROMA, Eneida Oto; CAMPOS, Roselane Fátima; GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. Decifrar textos para compreender a política: subsídios teórico-metodológicos para análise de documentos. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 23, n. 2, p.427-446, jul./dez. 2005.

_____. La resignificación de la democracia escolar mediante el discurso gerencial: Liderazgo, gestión democrática y gestión participativa. In: FELDFEBER, M.; OLIVEIRA, D. (Ed.). **Políticas educativas y trabajo docente: Nuevas regulaciones, nuevos sujetos?** pp. 221-237, Buenos Aires: Novedades Educativas, 2006.

THERBORN, Göran. **Depois da dialética**: teoria social radical em um mundo pós-comunista. Margem Esquerda, 2007. 109-127.

THOMPSON, E. P. **A miséria da teoria ou planetário de erros**: uma crítica ao pensamento de Althusser. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

TRIVIÑOS, A. N. S. (1987): **Introdução à pesquisa em Ciências Social**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas. 1987.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. **Saiba o que foi e como funcionou o Plano de Desenvolvimento da Educação**. 2018. Disponível em:

<<https://todospelaeducacao.org.br/noticias/saiba-o-que-e-e-como-funciona-o-plano-de-desenvolvimento-da-educacao/>>. Acesso em: 12 nov. 2021.

VERGER, A. Nueva Gestión pública e educación: elementos teóricos y conceptuales para el estudio de um modelo de reforma educativa global. **Educação e Sociedade**, v. 33, n. 3, Campinas, jul./set., 2015.

VIEIRA, Sofia Lerche; VIDAL, Eloisa Maia; KIRSCHBAUM, Charles; GALVÃO, Willana Nogueira. **Práticas de Gestão em Escolas Estaduais Do Ceará: O Legado de um Programa**. 2017. p.13.

VIEIRA, Sofia Lerche; VIDAL, Eloisa Maia; QUEIROZ, Paulo Alexandre Sousa. Financiamento e expansão do ensino médio: o caso da diversificação da oferta no Ceará. **Eccos** - Revista Científica, São Paulo, n. 58, p. 1-23, e20852, jul./set. 2021. Disponível em: <<https://doi.org/10.5585/eccos.n58.20852>>. Acesso em: 10 nov. 2021.

WISEU, Sofia. Revisitando o debate sobre o público e o privado em educação: da dicotomia à complexidade das políticas públicas. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, v.22, n. 85, Rio de Janeiro, out./dez. 2014. p. 899-916.

XAVIER, Libânia Nacif. Oscilações do público e do privado na história da educação brasileira. **Revista Brasileira de História da Educação**, n. 5, jan./jun. 2003.

WORLD BANK. **Governance and development**. Washington: WBG, 2014.

WELLEN, H. A. R. Neoliberalismo, reforma do estado e o público-não-estatal: novos contornos entre o público e o privado. **Século XXI**, v. 1, n. 2. Santa Maria: UFSM, jul./dez., 2011.

ZIENTARSKI, C.; MENEZES, H.; SILVA, S. O. “Gestão democrática” no ensino público: um paradoxo do estado neopatrimonialista brasileiro? – O caso Ceará. **Educação em Revista**. jan. 2019. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/334532719_GESTAO_DEMOCRATICA_NO_ENSINO_PUBLICO_UM_PARADOXO_DO_ESTADO_NEOPATRIMONIALISTA_BRASILEIRO_-_O_CASO_DO_CEARA>. Acesso em: 23 out. 2020.

APÊNDICE A – Entrevista com os Gestores das Escolas em Tempo Integral



UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE - UERN
FACULDADE DE EDUCAÇÃO - FE
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO - DE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - POSEDUC
LINHA DE PESQUISA: POLÍTICAS E GESTÃO DA EDUCAÇÃO

ENTREVISTA

Entrevista: Gestores das Escolas em Tempo Integral

I. Caracterização

Entrevistado (a): _____ código _____

Escola: _____

Formação Inicial: _____ Instituição: _____

Pós-Graduação: _____

Instituição: _____

Forma de acesso à rede estadual: _____

Tempo de Atuação na Rede: _____

II. A relação entre os atores estatais/público e atores privados

Objetivo Geral	Analisar a relação entre os gestores de escolas de tempo integral da crede 01 – Ceará e o Instituto Unibanco
DIMENSÃO 1: PARCERIA PÚBLICO-PRIVADA	
01	O que o senhor (a) entende por público – privado? Qual é a sua concepção sobre parceria público-privada?
02	Quais os pontos positivos ou ressalvas nessa parceria entre Seduc Ce e o Instituto Unibanco? Se conhecem como foi concebida essa parceria?
03	Quais as mudanças no campo pedagógico com a chegada do IU?
04	Qual a sua percepção sobre o Projeto Jovem do Futuro? Na sua opinião há alguma relação entre Projeto Ensino Médio Inovador PROEMI e o Projeto Jovem do Futuro?

06	Como é a sua relação com a instituição parceira (atores privados)?
07	O senhor/a senhora percebeu algum tipo de insatisfação por parte da equipe escolar ao receberem os atores privados? Poderia explicar melhor
DIMENSÃO 2: GESTÃO DE ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL	
08	Na opinião do senhor/senhora, quais foram os principais critérios para exercer a função de gestor de escola em tempo integral?
09	Como percebe a interação das instituições privadas no âmbito das escolas de Tempo Integral? Acredita ter alguma adequação melhor do 'programa "circuito de gestão por ser a escola em tempo integral?
10	Conhece os critérios que foram definidos para implementação das escolas de tempo integral?
11	Como foi o processo de implantação do ciclo do Ensino Médio em Tempo Integral, na sua escola?
12	Quais foram as principais mudanças na organização e gestão da escola?
13	Em sua opinião, como avalia a autonomia da gestão escolar diante da influência de atores privados?
14	O senhor/senhora conhece os instrumentos que orientam a prática do gestor nas Escolas em Tempo Integral? Existe alguma relação entre eles e o Projeto Político Pedagógico?
15	Ocorre algum tipo de monitoramento/avaliação por parte das instituições parceiras dentro da escola? O senhor/senhora concorda com esse processo ou discorda?
16	A escola recebe devolutivas de suas práticas? Como o senhor/senhora avalia esse retorno?
17	Qual é a sua avaliação sobre a política de incentivos e premiações?

ANEXO A – CONVÊNIO ENTRE INSTITUTO UNIBANCO E SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DO CEARÁ

48

DIÁRIO OFICIAL DO ESTADO | SÉRIE 3 | AN

passando referida Cláusula a vigorar com a seguinte redação: "CLÁUSULA TERCEIRA – DA VIGÊNCIA O prazo de vigência do presente Acordo de Cooperação terá início a partir da sua assinatura e se estenderá até 30 de junho de 2021." CLÁUSULA SEGUNDA – DO PLANO DE TRABALHO 2.1. As Partes resolvem substituir o Plano de Trabalho, Anexo I ao Segundo Aditivo, a fim de atualizar as ações previstas para este ano, o qual passará a vigorar a partir da data de assinatura do presente instrumento. CLÁUSULA TERCEIRA – DA PROTEÇÃO DE DADOS PESSOAIS 1. 3.1. As Partes reconhecem que para o desenvolvimento do objeto deste Aditivo será necessário o compartilhamento da base de dados ("Base de Dados") da SEDUC com o INSTITUTO, podendo essa Base de Dados conter informações sobre alunos e professores a serem coletadas pela SEDUC a fim de que as ações previstas no Plano de Trabalho sejam realizadas em cumprimento e apoio à política pública educacional da SEDUC. Os detalhes do Tratamento dos Dados Pessoais, em especial, o objeto e finalidade do Tratamento, bem como os tipos de Dados Pessoais a serem Tratados e as categorias dos Titulares dos Dados Pessoais ("Detalhes do Tratamento") serão determinadas pelas Partes em comum acordo por escrito. 3.2. As Partes reconhecem que, para a execução do Acordo, será necessário o Tratamento de determinados Dados Pessoais, e se comprometem a cumprir as disposições da Lei nº 13.709, de 14 de agosto de 2018 – Lei Geral de Proteção de Dados ("LGPD") e demais legislação aplicável à proteção de Dados Pessoais e privacidade ("Leis Aplicáveis à Proteção de Dados"). Todos os termos iniciados em letras maiúsculas e não definidos de outra forma no Acordo, em especial, "Dados Pessoais", "Tratamento", "Titulares", "Controlador" e "Operador", terão a definição conferida a tais termos pela LGPD. 3.3. A SEDUC declara que se responsabiliza pela coleta e compartilhamento legítimos da Base de Dados e de todas as demais informações e dados, inclusive Dados Pessoais, que vier a fornecer ao INSTITUTO e necessários para a realização de atividades propostas neste Acordo. O INSTITUTO se compromete a somente utilizar as informações e Dados Pessoais compartilhados pela SEDUC para a realização das atividades propostas, bem como para a realização de estudos relacionados ao objeto do Acordo de Cooperação. 3.4. As Partes reconhecem, ainda, que, para aferição da efetividade do objeto do Acordo de Cooperação, bem como análise de eventuais melhoras e adequações em sua implementação, o INSTITUTO poderá conceder à SEDUC acesso a sistemas que contenham Dados Pessoais relacionados ao Projeto. 3.4.1. Em caso de concessão de acesso a qualquer sistema do INSTITUTO ("Sistema"), a SEDUC se compromete a: (i) utilizar logins e senhas individuais, mantendo a confidencialidade da senha e não compartilhando com terceiros nenhuma informação de acesso ao Sistema; (ii) informar o INSTITUTO em caso de perda ou furto de login e/ou senha de acesso ao Sistema; (iii) utilizar o Sistema apenas e tão somente para aferir a efetividade do Projeto, nos termos instruídos pelo INSTITUTO por escrito; e (iv) atender e observar todas as disposições dos Termos de Uso e Políticas de Privacidade do Sistema. 3.5. A SEDUC declara e garante que a coleta e compartilhamento da Base de Dados e de qualquer Dado Pessoal com o INSTITUTO apenas será realizado com fundamento em uma base legal prevista nas Leis Aplicáveis à Proteção de Dados. A SEDUC fica obrigada a fornecer informações claras e de fácil acesso aos Titulares sobre os Dados Pessoais que serão coletados e compartilhados pela SEDUC com o INSTITUTO ou com quaisquer terceiros em decorrência do Projeto, bem como sobre as finalidades de tal coleta e compartilhamento. 3.6. As Condições Específicas de Proteção de Dados Pessoais, previstas no Anexo II são parte integrante do Acordo de Cooperação, definem os limites do Tratamento de Dados Pessoais necessário à consecução do objeto do Acordo de Cooperação, bem como delimitam as responsabilidades das Partes, conforme estabelecido na LGPD. CLÁUSULA QUARTA – Este Aditivo será publicado no Diário Oficial do Estado, como condição de sua eficácia, providência esta a ser tomada pela SEDUC, após a assinatura do presente instrumento. CLÁUSULA QUINTA – Permanecem em vigor todas as disposições contidas no Acordo de Cooperação e Aditivo, que não colidam com as alterações por meio do presente Termo introduzidas. E, para firmeza e validade do que pelas partes foi pactuado, firmou-se este Aditivo em 04 (quatro) vias de igual teor e forma, na presença das testemunhas, que também o subscrevem. Fortaleza, 30 de dezembro de 2020. INSTITUTO UNIBANCO - Jânio Francisco Ferrugem Gomes INSTITUTO UNIBANCO - Marcelo Luis Orticeili, SECRETARIA DA EDUCAÇÃO - Eliana Nunes Estrela. TESTEMUNHAS: 1. Illegível, 2. Elis D. Lélis dos Santos SECRETARIA DA EDUCAÇÃO, em Fortaleza, 06 de janeiro de 2021.

Nayanne Araújo Rios da Luz
COORDENADORA/ASJUR

*** **

TERCEIRO TERMO ADITIVO AO ACORDO DE COOPERAÇÃO Nº001/2012 - PROCESSO Nº10488339/2020

O ESTADO DO CEARÁ, por intermédio de sua SECRETARIA DA EDUCAÇÃO, com sede no Centro Administrativo Governador Virgílio Távora, na Av. Gal. Afonso Albuquerque Lima, s/nº, Cambéba, CEP 60839-900, Fortaleza/CE, inscrita no CNPJ sob o nº 07.954.514/0001-25, neste ato representada pela Excelentíssima Sra. Eliana Nunes Estrela, brasileira, inscrita no CPF sob o nº 73.400.533-87, RG nº 216562291 SSP/CE, Secretária de Educação, doravante denominada "SEDUC", e o INSTITUTO UNIBANCO com sede na cidade de São Paulo, Capital, na Avenida Paulista, nº 2073 conj. 6º, 1º andar, Cerqueira Cesar, CEP 01311-300, inscrito no CNPJ sob o nº 52.041.183/0001-97, neste ato representado por seus Diretores Executivos Jânio Francisco Ferrugem Gomes, brasileiro, inscrito no CPF sob o nº 049.401.848.89, RG nº 17.503.576 e Marcelo Luis Orticeili, inscrito no CPF sob o nº 040.509.508.20, RG nº 12.993.534, no exercício da competência que lhes delegada pelo Estatuto Social, doravante denominado INSTITUTO Considerando que: (i) As partes celebraram, em 30 de maio de 2012, o Acordo de Cooperação nº 001/2012 ("Acordo de Cooperação"), publicado no D.O.E de nº 32071 em 06 de janeiro de 2012, tendo por objeto a implantação e o desenvolvimento pela SEDUC, com auxílio do INSTITUTO, do projeto denominado "Jovem de Futuro" ("Projeto"); (ii) As partes celebraram em 14 de agosto de 2014 o Primeiro Termo Aditivo, a fim de promover alterações relativas às suas obrigações, bem como substituir o Plano de Trabalho presente no Anexo I ao Convênio; (iii) As partes celebraram em 11 de outubro de 2017 o Segundo Termo Aditivo, para as devidas adequações da parceria à luz da Lei Federal nº 13.019/2014; (iv) As partes desejam (i) prorrogar o prazo do Acordo de Cooperação, (ii) substituir o Plano de Trabalho vigente, e (iii) incluir novas disposições para adequação à Lei Federal nº 13.709/2018, Lei Complementar nº 119/2012 e Decreto Estadual nº 32.810/2018; Resolvem celebrar o presente Aditivo ao Acordo de Cooperação ("Aditivo"), em conformidade com a Lei nº 13.019/14 e demais normas aplicáveis, mediante as cláusulas e condições a seguir estabelecidas. CLÁUSULA PRIMEIRA – DA PRORROGAÇÃO DA VIGÊNCIA 1.1. As Partes resolvem alterar a Cláusula Terceira do Acordo de Cooperação, a fim de prorrogar o prazo de vigência

ANEXO B – PLANO DE GESTÃO EEMTI – CIRCUITO DE GESTÃO

https://www.seduc.ce.gov.br/wp-content/uploads/sites/37/2018/09/plano_gestao_eemti.pdf

