



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
NÚCLEO DE ESTUDOS TRANSDISCIPLINARES EM EDUCAÇÃO BÁSICA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CURRÍCULO E GESTÃO DA ESCOLA
BÁSICA

DANIELLY CRISTINNE BARBOSA DE CAMPOS

**A PARCERIA PÚBLICO-PRIVADA NO CONTEXTO DO ENSINO MÉDIO
PARAENSE: O PROJETO MUNDIAR COMO ESTRATÉGIA DO PACTO PELA
EDUCAÇÃO NO PARÁ**

BELÉM - PA
2019

DANIELLY CRISTINNE BARBOSA DE CAMPOS

**A PARCERIA PÚBLICO-PRIVADA NO CONTEXTO DO ENSINO MÉDIO
PARAENSE: O PROJETO MUNDIAR COMO ESTRATÉGIA DO PACTO PELA
EDUCAÇÃO NO PARÁ**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Currículo e Gestão da Escola Básica, Núcleo de Estudos Transdisciplinares em Educação Básica, Universidade Federal do Pará, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação Básica.

Linha de pesquisa: Gestão e Organização do Trabalho Pedagógico na Escola Básica

Orientador: Prof. Dr. Alberto Damasceno

BELÉM - PA
2019

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

C198p Campos, Danielly Cristinne Barbosa de
A parceria público-privada no contexto do Ensino Médio
paraense : o Projeto Mundiari como estratégia do Pacto pela
Educação no Pará / Danielly Cristinne Barbosa de Campos. — 2019.
116 f. : il. color.

Orientador(a): Prof. Dr. Alberto Damasceno
Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em
Currículo e Gestão da Escola Básica, Núcleo de Estudos
Transdisciplinares em Educação Básica, Universidade Federal do
Pará, Belém, 2019.

1. Parceria público-privada. 2. Educação paraense. 3.
Dualidade. I. Título.

CDD 370

DANIELLY CRISTINNE BARBOSA DE CAMPOS

**A PARCERIA PÚBLICO-PRIVADA NO CONTEXTO DO ENSINO MÉDIO
PARAENSE: O PROJETO MUNDIAR COMO ESTRATÉGIA DO PACTO PELA
EDUCAÇÃO NO PARÁ**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Currículo e Gestão da Escola Básica, Núcleo de Estudos Transdisciplinares em Educação Básica, Universidade Federal do Pará, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação Básica.

Aprovada em: ____/____/____

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Alberto Damasceno (Orientador)
Universidade Federal do Pará - UFPA

Prof.^a Dr.^a Dinair Leal da Hora (Avaliador Interno)
Universidade Federal do Pará - UFPA

Prof.^a Dr.^a Émina Márcia Nery dos Santos (Suplente)
Universidade Federal do Pará - UFPA

Prof.^a Dr.^a Lucélia de M. B. Bassalo (Avaliador Externo)
Universidade do Estado do Pará - UEPA

Tudo posso naquele que me fortalece.

Filipenses 4:13

A minha mãe, mulher guerreira que me ensinou a sorrir e ter fé mesmo nos momentos mais difíceis da minha vida.

A meu pai por sempre acreditar no meu potencial.

A minha filha Anna Paula por ser a luz do meu viver.

A todas as mulheres trabalhadoras, estudantes, mães e esposas que lutam em defesa de sua vida profissional e pessoal!

A todos aqueles que lutam por uma educação pública, universal, gratuita, de qualidade e laica!

AGRADECIMENTOS

A Deus serei eternamente grata, por sua infinita bondade e misericórdia, por ter-me dado oportunidade de realizar mais este sonho e ter segurado firme em minha mão durante toda minha existência. Toda honra e toda Glória sejam dadas em seu nome. Amém!

Aos meus pais, Graça e Sérgio Campos, pelo incentivo, dedicação, apoio e carinho direcionado a mim e a minha filha durante toda a nossa existência. Eles, que sempre estavam ali para me ajudar e cuidar de minha filha durante minhas ausências. Amo vocês!

A meu esposo, Adenilton Bastos dos Reis, por todo o seu incentivo e apoio desde o dia em que decidi me inscrever para a seleção do curso de mestrado. Sem dúvida, ele colaborou decisivamente com esta jornada, cuidando de nossa filha e a levando para passear quando eu precisava ficar horas e horas estudando e escrevendo esta dissertação. Obrigada, amor, te amo!

A minha filha, Anna Paula de Campos Reis, que, apesar da pouca idade, entendia quando eu precisava estudar. Sempre disse a ela que minha ausência era em busca de algo melhor para nós. Obrigada, filha, te amo!

Aos meus irmãos, Sérgio e Anne, parceiros da vida, que desde quando eu nasci cuidam de mim. Eu não poderia ter irmãos melhores do que vocês. Obrigada por tudo, amo vocês!

Ao meu querido orientador, Prof. Dr. Alberto Damasceno, pelo apoio, carinho, dedicação e parceria durante todo o curso de mestrado. Serei eternamente grata a esse ser humano. Obrigada por tudo, professor!

À minha querida amiga, Prof.^a Maria Gorete Rodrigues de Brito, que me convidou, incentivou e estudou comigo muitos sábados, para que juntas fôssemos aprovadas no processo seletivo do mestrado da UFPA 2018. Obrigada, professora Gorete!

Ao meu querido presidente do CME-Ananindeua, Prof. Dr. Francisco Willams Campos Lima, por seu grande incentivo e ajuda durante toda a minha jornada acadêmica. Serei eternamente grata ao senhor!

À minha querida Diretora, Carmem Eunice, pelo grande incentivo e carinho dedicado a mim e a minha família. Sem dúvida, ela é a melhor diretora que a EEEFM Graziela M. Ribeiro já teve. Obrigada!

Às Prof.^{as} Dr.^{as} Émina Márcia e Ney Cristina, por todo aprendizado e incentivo durante o curso. Vocês são maravilhosas!

Às professoras Dinair Leal da Hora e Lucélia de M. B. Bassalo, que se dispuseram a compor a banca do Exame de Qualificação e de Defesa, portanto, a dialogar sobre algumas das ideias aqui contidas. Obrigada pelo grande aprendizado!

Ao professor Genylton Odilon, pelas maravilhosas aulas de metodologia da pesquisa, que sem dúvida foram de fundamental importância para traçar o percurso metodológico desta dissertação. Obrigada, professor!

A todos os meus amigos do LAPEM, Suelem Pantoja, Monika Reschke, João Lúcio Mazzini, Viviane Dourado, Luane Sampaio e Gorete Brito. Obrigada pelos dias de estudo!

Às minhas amigas “Poderosas do PPEB”, Gorete Brito, Kezya Silva, Roberta Pantoja e Vívian Cabral, pois sem vocês esse mestrado não seria o mesmo. Agradeço de todo o meu coração pelos momentos vividos com vocês. Cada sentimento compartilhado, cada alegria, tristeza, desespero (rsrsrs), cada aniversário comemorado. Tudo foi muito SIGNIFICATIVO!

Ao meu amigo, Cassio Vale, pelas longas conversas e orientações acerca da temática pesquisada por mim. Obrigada, amigo!

Ao meu amigo, Ferdinando Martins, pela contribuição no decorrer dessa pesquisa. Obrigada!

À minha amiga, Samarina Marinho, pela imensa contribuição no decorrer dessa pesquisa. Obrigada!

Aos meus amigos e amigas que me incentivaram e entenderam a minha ausência durante um tempo. Obrigada!

Ao Programa de Pós-Graduação em Currículo e Gestão da escola Básica e ao Núcleo de Estudos Transdisciplinares em educação Básica da Universidade Federal do Pará.

A vocês, de coração, o meu muito obrigada!

RESUMO

Esta dissertação realiza um estudo a respeito da parceria público-privada no contexto da Educação Básica pública brasileira e paraense, sobretudo, em relação à parceria estabelecida entre a Fundação Roberto Marinho e a Secretaria de Estado de Educação do Pará (SEDUC-PA) por meio do Projeto Mundiar, para a oferta do Ensino Médio. A pesquisa teve como objetivo geral analisar como o Projeto Mundiar se insere no contexto da parceria público-privada na educação paraense. Como objetivos específicos, foram estabelecidos: discutir como se constituiu historicamente a relação entre o público e o privado na educação brasileira; delinear como estão sendo institucionalizadas e implementadas as parcerias público-privadas no contexto do Ensino Médio e caracterizar a institucionalização e a implementação do Projeto Mundiar na educação paraense. O percurso metodológico de cunho qualitativo consistiu em etapa de pesquisa de tipo documental. Por meio da Análise de Conteúdo dos documentos escritos oficiais, que firmam e orientam as parcerias público-privadas no estado do Pará, foi possível encontrar respostas para as questões de pesquisa. Ressalta-se que as análises dos documentos foram empreendidas a partir de três categorias teóricas com origem nos conteúdos das fontes documentais: público-privado, dualidade e educação paraense. O estudo revelou que a relação do setor público com o privado no Brasil ocorre desde a época do império, quando Dom Pedro II propunha concessões às empresas do setor de infraestrutura do país, e que tanto no Brasil quanto no estado do Pará existe um conjunto de legislações que estreita e assegura a relação do setor público com o privado com o objetivo precípua de estabelecer parcerias público-privadas para a oferta de políticas públicas sociais, entre elas a da educação. O estudo revelou ainda: a presença do discurso neoliberal nos documentos que tratam do Pacto pela Educação do Pará, pois coloca o setor privado como meio de grande valor para melhorar a educação paraense; que o estado do Pará, nos últimos 7 anos, vem fortalecendo as PPPs e delineando, em proporção significativa, a participação das empresas privadas na organização das políticas públicas paraenses; e, por fim, que a Secretaria Estadual de Educação do Pará realizou empréstimo junto ao Banco Interamericano de Desenvolvimento para desenvolver o Projeto Mundiar. Assim, o estudo constatou que o estado do Pará vem acompanhando o mesmo movimento da esfera federal e celebrou no ano de 2014 uma parceria público-privada com a Fundação Roberto Marinho para desenvolver uma política pública que promovesse a diminuição da distorção idade-ano no contexto do Ensino Fundamental e Médio paraense. Tal parceria ratifica a dualidade existente na oferta da Educação Pública, sobretudo, na oferta do Ensino Médio, ampliando as desigualdades sociais, assim como a concepção de Educação como lógica de mercado.

Palavras-chave: Parceria público-privada. Educação paraense. Dualidade.

ABSTRACT

This master's thesis carries out a study on the public-private partnership in the context of Public Basic Education in Brazil and in Pará state, especially in relation to the partnership established between the Roberto Marinho Foundation and the State Secretariat for Education in Pará State (SEDUC-PA) through the Projeto Mundiar, which is offered for secondary education. Its general objective is to analyze how the Projeto Mundiar is inserted in the context of public-private partnerships in Pará state education. Its specific objectives are: to discuss how the relationship between the public and the private in Brazilian education was historically constituted; to show how public-private partnerships are being institutionalized and implemented in contexts of secondary education, and to characterize the institutionalization and implementation of Projeto Mundiar in Pará state education. The qualitative methodological path consists of document analysis. Through Content Analysis of official written documents, that establish and guide public-private partnerships in Pará state, it is possible to find answers to the research questions. Such an analysis is based in three theoretical categories originated from the documental sources content: public-private, duality and education in Pará state. The study revealed that the relationship between public and private sector in Brazil has occurred since the Brazilian empire, when Dom Pedro II proposed concessions to infrastructure sector companies; also that, in Brazil and in the state of Pará, there is a set of legislation that tightens and ensures the relationship between public and private sectors, with a primary objective of establishing public-private partnerships for provision of public social policies, education being among them. The study also revealed: a neoliberal discourse in documents related to the Pact for Education program, which expresses a great role for the private sector in improving Pará public education; that Pará state has strengthened, for the last seven years, public-private partnerships, as well as expanding participation of private companies in the organization of its public policies; and that State Secretariat for Education in Pará has taken out a loan from Inter-American Development Bank in order to develop the Projeto Mundiar. Thus, the study found that Pará state has been following the same movements of the federal sphere, and celebrated in 2014 a public-private partnership with the Roberto Marinho Foundation to create a public policy that promotes reduction of age-year distortion in contexts of Elementary and High school. Such a partnership asserts an existing duality in Public Education offer, especially in regard to High School, widening social inequalities, as well as a concept of Education under a logic of market.

Keywords: Public-private partnership. Pará state education. Duality.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Demonstrativo de produções selecionadas na revisão bibliográfica.....	28
Quadro 2 - Documentos jurídicos e orientadores.....	31
Quadro 3 - Referenciais normativos das parcerias público-privadas no Brasil	42
Quadro 4 - Estrutura administrativa da FRM.....	75
Quadro 5 - Atuação da Fundação Roberto Marinho via telecurso.....	78
Quadro 6 - Participação de Instituições Privadas na Rede Pública de Ensino Estadual do Pará	89
Quadro 7 - Organização das áreas de conhecimentos do Ensino Médio/Mundiar.....	99

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Divisão do estado do Pará em mesorregiões	81
Figura 2 - Matriz Curricular do Ensino Médio/Projeto Mundial	95

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Evolução do número de matrículas no Ensino Médio no Brasil (2007-2017)	62
Tabela 2 - Taxa de Escolarização Líquida do Ensino Médio no Brasil (1980-2015).....	63
Tabela 3 - Porcentagem de jovens entre 15 a 17 anos e porcentagem desses jovens matriculados no Ensino Médio	64
Tabela 4 - Evolução das taxas de aprovação no Ensino Médio no Brasil (2009-2016).....	64
Tabela 5 - Distorção idade-série no 1º, 5º e 9º ano do Ensino Fundamental por dependência administrativa no Brasil em 2017	66
Tabela 6 - Taxa de distorção idade-série no Ensino Médio no Brasil (2006-2010).....	66
Tabela 7 - IDEB do Ensino Médio no Brasil.....	70
Tabela 8 - Número de matrículas no Ensino Fundamental e no Ensino Médio (2012-2016) .	82
Tabela 9 - Distorção Idade/Ano no Ensino Fundamental e no Médio no Estado do Pará (2012-2016)	82
Tabela 10 - IDEB do Ensino Fundamental (5º e 9º Ano) e Ensino Médio (3ºAno) no Estado do Pará (2005-2011)	83

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

BID	Banco Interamericano de Desenvolvimento
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CEE	Conselho Estadual de Educação
CF	Constituição Federal
DOEPA	Diário Oficial do Estado do Pará
EC	Emenda Constitucional
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
ENCCEJA	Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos
EPs	Escritório de Projetos
FHC	Fernando Henrique Cardoso
FRM	Fundação Roberto Marinho
GPEP	Grupo de Parceiros Estratégicos do Pacto pela Educação do Pará
IAS	Instituto Ayrton Senna
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDEB	Índice De Desenvolvimento da Educação Básica
IDH	Índice de Desenvolvimento Humano
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
IPHAN	Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional
IU	Instituto Unibanco
MARE	Ministério da Administração e Reforma do Estado
MEC	Ministério da Educação
NEB	Núcleo de Estudos Transdisciplinares em Educação Básica
OSCIP	Organização da Sociedade Civil de Interesse Público
PDRAE	Plano Diretor de Reforma do Aparelho do Estado
PEE	Plano Estadual de Educação
PMEs	Planos Municipais de Educação
PPEB	Programa de Pós-Graduação em Currículo e Gestão da Escola Básica
PPI	Programa Parceria de Investimento
PPPs	Parcerias Público-Privadas
SEAI	Sistema de Ensino e Aprendizagem Integrado
SEDUC	Secretaria Estadual de Educação
SENAI	Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial

UFPA Universidade Federal do Pará

UNICEF Fundo das Nações Unidas para a Infância

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	16
1 A TRAJETÓRIA HISTÓRICA DA PARCERIA PÚBLICO-PRIVADA NA POLÍTICA EDUCACIONAL BRASILEIRA	33
1.1 Um breve histórico da parceria público-privada no Brasil	33
1.2 A legislação e as parcerias público-privadas a partir da Constituição Federal de 1988	40
1.3 As parcerias público-privadas no contexto da educação básica brasileira	45
2 A INSTITUCIONALIZAÇÃO E A IMPLEMENTAÇÃO DAS PARCERIAS PÚBLICO-PRIVADAS NO CONTEXTO DO ENSINO MÉDIO PÚBLICO BRASILEIRO	52
2.1 Um breve histórico do Ensino Médio no Brasil	52
2.2 A atuação da parceria público-privada no atendimento do Ensino Médio	68
2.3 Fundação Roberto Marinho	73
3 PARCERIA PÚBLICO-PRIVADA NA EDUCAÇÃO PARAENSE: O PROJETO MUNDIAR COMO ESTRATÉGIA PARA O ENSINO MÉDIO.....	80
3.1 Pacto pela Educação do Pará	80
3.2 O Projeto Mundial	90
4 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	103
REFERÊNCIAS	107

INTRODUÇÃO¹

O estímulo para a escolha do tema desta pesquisa está diretamente relacionado à minha trajetória profissional, pois a iniciei na Educação Básica em 2004, em classes de Educação Infantil na rede privada de ensino de Belém, e permaneci até o ano de 2006, quando concluí o curso de Pedagogia na Universidade Federal do Pará (UFPA).

Desde a minha graduação, venho assumindo diferentes funções na Escola, seja na docência seja na área técnica-pedagógica como gestora, coordenadora ou supervisora. No entanto, foram as experiências como técnica² que me possibilitaram o aprofundamento de estudos em relação às políticas educacionais no Brasil e no Pará, em especial, aquelas que se consolidaram no interior das escolas, sobretudo, as vinculadas às lógicas do público e do privado, as quais me fizeram perceber a grande dualidade e as diferenças existentes entre os ensinamentos ministrados nessas duas redes.

Na rede privada, vivenciei experiências na gestão pedagógica ao assumir a direção de uma escola particular denominada Sistema de Ensino e Aprendizagem Integrado (SEAI), no ano de 2006, quando desenvolvi ações voltadas à primeira etapa da Educação Básica, a Educação Infantil, o que me proporcionou adquirir significativos conhecimentos em relação à organização do tempo e do espaço pedagógico.

Posteriormente, tive a oportunidade de atuar na função de supervisora do Programa Federal Projovem Urbano³, no período de 2008 a 2012, quando integrei a Comissão do Sistema de Monitoramento e Avaliação, vinculada à Pró-Reitoria de Extensão da UFPA, cuja atuação abrangia os estados do Pará e Amapá, na região Norte do país. Por meio desse trabalho, também adquiri informações que contribuíram para ampliar minha compreensão a respeito das políticas públicas educacionais com ênfase na aceleração de estudos e na correção do fluxo⁴ escolar dos alunos em situação de defasagem idade-ano.

¹ Nesta parte do texto optamos por utilizar a 1ª pessoa do singular, pois determinados parágrafos dizem respeito, especificamente, à experiência profissional da pesquisadora em relação ao objeto de investigação.

² Desenvolvo atividades administrativas e pedagógicas voltadas para a coordenação do Ensino Médio na rede estadual de ensino e supervisiono as atividades do Projeto Mundiar em uma escola estadual no município de Belém.

³ Programa criado pela Lei n. 11.129, de 30 de junho de 2005 (BRASIL, 2005a), mas passou a reger-se, a partir de 1º de janeiro de 2008, pelo disposto na Medida Provisória n. 411, de 28 de dezembro de 2007. Tinha como objetivo elevar a escolaridade visando à conclusão do Ensino Fundamental, qualificação profissional e o desenvolvimento de ações comunitárias com exercício da cidadania, na forma de curso, conforme previsto no art. 81 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

⁴ Medida política e estratégica utilizada para adequar a série à idade dos alunos no Ensino Fundamental. Tal política deve resultar, em determinado espaço de tempo, em um fluxo regularizado, com a maioria dos alunos matriculados nas séries correspondentes à sua idade, em condições de aprenderem e serem aprovados para a série seguinte. O objetivo da correção é acabar com a distorção idade-série, considerada um dos maiores problemas

Nesse período, o debate em torno das medidas voltadas para a juventude estava se intensificando a ponto de o Governo Federal criar outros programas voltados à correção de fluxo, tais como o Projovem Adolescente⁵, o Projovem Trabalhador⁶ e o Projovem Campo⁷, todos com o objetivo de promover a reintegração educacional do jovem que se encontrava em situação de atraso em relação ao ano escolar adequado à sua idade, à qualificação profissional e a seu desenvolvimento humano. Em consequência disso, estes programas se constituíam em uma ação educacional com a finalidade de executar ações associadas que propiciassem aos jovens a reintegração ao processo educacional, qualificação profissional em nível de formação inicial e desenvolvimento humano.

Ainda em 2008, por meio de concurso público, ingressei na Secretaria de Estado e Educação do Pará (SEDUC-PA) para o provimento de vaga ao cargo de Técnica em Educação, tendo sido lotada na Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Graziela Moura Ribeiro, situada no município de Belém, onde atuo até o presente momento como Coordenadora Pedagógica. Entretanto, foi no ano de 2015 que se ampliou meu interesse pela temática da presente dissertação — política educacional para a escola básica —, uma vez que fui convidada para assumir a função de supervisora do Projeto Mundiar/Ensino Médio nessa escola. É importante ressaltar que até o presente momento continuo desenvolvendo atividades de supervisão relacionadas ao Mundiar, acompanhando o trabalho pedagógico desenvolvido por 4 (quatro) professores em 4 (quatro) turmas de Ensino Médio, assim como os resultados alcançados ao longo dos 18 meses desse percurso.

De acordo com a Resolução n. 397 do Conselho Estadual de Educação do Pará – CEE/PA, de 12 de junho de 2014 (PARÁ, 2014a), o Projeto Mundiar/Ensino Médio é desenvolvido pela SEDUC-PA em parceria com a Fundação Roberto Marinho (FRM). Seu objetivo é reduzir a defasagem idade-ano dos alunos matriculados ou que venham a se matricular no 1º ano do Ensino Médio, que tenham a partir de 17 anos de idade, possibilitando que terminem esta etapa de ensino em 18 meses. Ressalto que, segundo a resolução ora

enfrentados na Educação pública brasileira. Um dos principais elementos aplicados no processo de correção do fluxo escolar é a aceleração de aprendizagem. Ela é uma estratégia pedagógica de solução emergencial e intensiva para os alunos defasados (MENEZES; SANTOS, 2001a).

⁵ O Projovem Adolescente é destinado aos jovens de 15 a 17 anos e oferece oportunidades socioeducativas para criar condições de inserção, reinserção e permanência do jovem no sistema educacional (BRASIL, 2012, on-line).

⁶ O Projovem Trabalhador prepara os jovens para o mercado de trabalho e para ocupações alternativas geradoras de renda. Podem participar jovens de 18 a 29 anos, que sejam membros de família com renda mensal per capita de até um salário mínimo, nos termos do regulamento (BRASIL, 2012, on-line).

⁷ O Projovem Campo Saberes da Terra integra as políticas de Educação do Campo e de juventude, desenvolvidas pelo MEC. Dá a jovens agricultores, excluídos do sistema formal de ensino, a oportunidade de concluírem o Ensino Fundamental na modalidade de Educação de Jovens e Adultos, integrada à qualificação social e profissional (BRASIL, 2012, on-line).

mencionada, o Mundiari é resultado da relação público-privada entre a SEDUC-PA e a Fundação Roberto Marinho, estabelecida desde o ano de 2013 e que utiliza o Telecurso⁸ como uma ferramenta de aceleração da aprendizagem dos alunos. A partir de então, a Secretaria de Educação se propôs a instalar telessalas⁹ em algumas escolas da rede com o objetivo de viabilizar a metodologia educacional proposta pela Fundação.

Desta forma, desde quando assumi a função de supervisora do Mundiari na Escola Graziela Moura Ribeiro, venho participando dos eventos de formação continuada propostos pela Fundação Roberto Marinho para cada módulo¹⁰ do projeto e tenho observado, desde o início, a promoção de uma espécie de padronização metodológica e de conteúdos, além de um cronograma previamente definido, requisitos que devem ser cumpridos fielmente para que os resultados educacionais, inclusive os do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica¹¹ (IDEB), sejam efetivamente alcançados.

Neste sentido, é possível identificar nas características acima relatadas elementos criticados por Peroni (2012, p. 24), quando afirma que a educação brasileira sofreu e ainda sofre influências da lógica de mercado e sua concepção de gestão gerencial, o que vem se refletindo diretamente nas práticas atuais das escolas públicas, “com os ‘métodos replicáveis’ de apostilas no Ensino Superior ou na venda de sistemas de ensino, ou em parcerias que vendem um pacote pronto”.

Durante os eventos formativos anteriormente mencionados, pude conhecer e analisar, ainda que de forma superficial, o material pedagógico¹² utilizado com o objetivo de orientar os professores, coordenadores e supervisores a respeito dos conteúdos, da matriz curricular, da metodologia e da organização das ações do projeto. Isso me fez perceber que a quase totalidade das iniciativas didático-pedagógicas a serem tomadas viriam de fora da instituição e até mesmo do Estado, fato que despertou em mim a curiosidade de compreender melhor as parcerias público-privadas no contexto do Ensino Médio, em especial, no Pará, uma vez que o

⁸ O Telecurso é uma tecnologia educacional reconhecida pelo Ministério da Educação (MEC) e adotada como política pública em estados e municípios. É utilizado para a aceleração da aprendizagem nos Ensinos Fundamental e Médio e na Educação de Jovens e Adultos (EJA) como alternativa ao ensino regular em cidades e comunidades geograficamente dispersas e como reforço escolar em todas as idades (FUNDAÇÃO ROBERTO MARINHO, [20--]a).

⁹ São salas equipadas com TV, CD, DVD ou Internet que tenha acesso ao material digital do Telecurso (FUNDAÇÃO ROBERTO MARINHO, [20--]a).

⁵ São etapas do curso, ou seja, os períodos que organizam os conteúdos que devem ser trabalhados, e o projeto Mundiari Ensino Médio é composto por 4 (quatro) módulos obrigatórios para a conclusão dos estudos desta etapa de ensino (FUNDAÇÃO ROBERTO MARINHO, [20--]a).

¹¹ Foi criado em 2007, pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), formulado para medir a qualidade do aprendizado nacional e estabelecer metas para a melhoria do ensino (BRASIL, [20--]a).

¹² Livros didáticos (professor e aluno), DVDs com as tele-aulas das diversas disciplinas que compõem a matriz curricular do Ensino Médio e os documentos informativos do projeto.

referido material não apresentava informações mais consistentes sobre o suporte normativo que permitiu o seu estabelecimento no estado.

Neste caso, fazia-se necessário investigar melhor os documentos que formalizaram esse tipo de parceria na educação pública escolar, bem como outros documentos que abordassem a temática, para que fosse possível uma análise acerca deste tipo de parceria no contexto do Ensino Médio no Pará e suas repercussões no processo educacional.

A meu ver, a análise acerca dessa temática deve partir do princípio de que a Educação, conforme preconiza o artigo 205, inciso I, da Constituição Federal de 1988, é um direito de todos, indispensável à construção da cidadania, devendo ser ministrada em igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; assim como deve partir da premissa estabelecida no artigo 206 ao destacar que ela é direito de todos e dever do Estado e da família, devendo ser 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 (BRASIL, 1988).

Deste modo, segundo nossa Carta Magna, para que seja assegurada uma Educação com igualdade de condições a todos, além da participação da sociedade, deve existir a atuação do Estado como o garantidor desse direito.

No entanto, desde o final da década de 1990, o Brasil vem apresentando um novo delineamento das políticas educacionais, o qual é resultado do novo modelo de Estado implantado no país a partir daquela década. Esse novo delineamento se deu a partir do diagnóstico realizado pelo governo brasileiro à época, que indicava que a crise que o país vivenciava era do Estado e não do Capital. Desse modo, dentre as estratégias do governo estaria um projeto de reforma do Estado criado pelo Ministério da Administração e Reforma do Estado (MARE) denominado de Plano Diretor de Reforma do Aparelho do Estado (PDRAE), conforme descrição do próprio documento.

Reforma do Estado deve ser entendida dentro do contexto da redefinição do papel do Estado, que deixa de ser o responsável direto pelo desenvolvimento econômico e social pela via da produção de bens e serviços, para fortalecer-se na função de promotor e regulador desse desenvolvimento (BRASIL, 1995a, p. 12).

Esse novo modelo foi implantado no país com a promessa de que seria resolvida a situação da, à época, chamada Crise Estrutural do Capital¹³ vivenciada pelo Brasil, que tinha

¹³ É o período em que há um aumento da produtividade e uma diminuição salarial, assim há retração de consumo e as taxas de lucros caem, ou seja, chega o momento em que não há consumidores, e o sistema entra em crise (ANTUNES, 2002).

como premissa um desenvolvimento que pudesse trazer para o conjunto da sociedade brasileira a perspectiva de um futuro melhor (BRASIL, 1995).

Assim, essa nova configuração de modelo de Estado implantada no Brasil acabou proporcionando uma série de reformulações na sua configuração, inclusive a de “redefinir a relação entre o público e o privado, aproximando estas esferas na promoção do direito à educação” (PERONI, 2015, p. 36).

Todas essas mudanças ocorridas a partir da nova relação do Estado com as empresas privadas foram determinantes para as reformas ocorridas na Administração Pública a partir da década de 1990, sobretudo, no período compreendido entre 1995 e 2002, correspondente ao governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC), o qual implementou, por meio de leis, decretos e demais documentos legais¹⁴, a redução do papel e da atuação do Estado brasileiro em várias áreas, entre elas a da promoção do direito à educação.

Esta redefinição da relação entre o setor público e o privado no que concerne às políticas educacionais foi intensificada a partir do ano de 1997, quando o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais¹⁵ (INEP) passou a ser vinculado ao MEC e a produzir, por meio de dados oficiais, estudos sobre a situação da Educação Básica no Brasil. Diante desse panorama, o Governo Federal e alguns governos estaduais e municipais intensificaram a elaboração de políticas públicas, assim como a execução de programas e projetos em parceria com instituições de origem empresarial e atuantes na área da educação, como o Instituto Unibanco¹⁶ (IU), Instituto Ayrton Senna¹⁷ (IAS), Fundação Roberto Marinho (FRM), entre outras instituições empresariais, com o objetivo de promover melhorias nos índices educacionais evidenciados pelos dados do INEP – algo relevante no contexto do estudo, haja vista que a lógica das empresas privadas é considerada eficaz e eficiente, conforme afirma Freitas (2016):

O modelo de gestão considerado eficaz é o da iniciativa privada, cujo centro está baseado em controle e responsabilização, ou seja, em processos de fixação de metas objetivas submetidas a avaliação e divulgação, associadas a prêmio ou punição, na dependência dos resultados obtidos. Os supostos

¹⁴ Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado (PDRAE): Lei n.8.987/95 e Lei n. 9.637/98, entre outros.

¹⁵ O Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira é uma autarquia federal vinculada ao Ministério da Educação. Sua missão é subsidiar a formulação de políticas educacionais dos diferentes níveis de governo com intuito de contribuir para o desenvolvimento econômico e social do país (INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA, 2015)..

¹⁶ Criado em 1982, o Instituto Unibanco atua para a melhoria da educação pública no Brasil. É uma das instituições responsáveis pelo investimento social privado do Itaú Unibanco (INSTITUTO UNIBANCO, [20--]).

¹⁷ É uma organização sem fins lucrativos, que nasceu em novembro de 1994, para que crianças e jovens tenham oportunidade de desenvolver seus potenciais por meio da Educação de qualidade, em todo o Brasil. (INSTITUTO AYRTON SENNA, [20--]).

básicos do seu bom funcionamento são o controle gerencial e a concorrência sob as leis do mercado. Na área pedagógica, esse modelo alinha objetivos de aprendizagem previamente definidos com o processo de ensino e com a avaliação sistemática e frequente desses objetivos (FREITAS, 2016, p. 138).

A esse respeito, Souza e Cabral Neto (2017, p. 627) asseguram que

Essas organizações políticas não estatais assumem publicamente sua concepção de mercado na gestão das políticas sociais. Delineiam a separação entre políticas e administração e o desenho de ações de quase-mercados nas políticas públicas sociais, com a introdução da meritocracia, traduzida na competição entre as organizações, por meio da instituição de prêmios e punições, de modo que possam garantir o controle dos resultados e competição administrada como sinônimo de qualidade, de acordo com os resultados produzidos.

A partir deste fenômeno, houve um crescimento significativo de pesquisas científicas que discutem a parceria público-privada na concepção e execução de programas e projetos educacionais direcionados para a Educação Básica, a exemplo do estudo de Oliveira (2017), para quem tais parcerias têm-se reproduzido desde a década de 1990, sobretudo, por meio da expansão do capitalismo representado pelos interesses de boa parte dos grandes grupos econômicos, os quais refletem, obviamente, o ideário neoliberal.

Essa parceria entre o público e o privado no contexto da Educação escolar pública tem fortalecido a dualidade¹⁸ na oferta do ensino, especialmente, do Ensino Médio, o que já era observado desde a década de 1930.

Os Pioneiros já reconheciam no nível secundário a dualidade prejudicial existente entre a escola da burguesia e dos setores populares, fruto dos interesses de classe que permeavam sua organização e, para além da dimensão ideológica, preocupavam-se com a natureza e características dos conteúdos a serem desenvolvidos nesse nível, de modo que o consideravam o principal problema nas reformas educacionais (DAMASCENO; SANTOS, 2017, p. 22).

Com efeito, a afirmação de Damasceno e Santos (2017) é precisa ao explicitar que, desde a década de 1930, já eram reconhecidas as diferenças existentes no Ensino Secundário direcionado ao povo e à elite. O excerto revela que a dualidade existente no Ensino Secundário era oriunda do interesse de classe que permeava toda a organização do ensino no país e que refletia tanto na dimensão da formação ideológica como em relação aos conteúdos ministrados.

¹⁸ Segundo Noronha, Araújo e Costa (2017), o dualismo é entendido como dois tipos ou formas de ensino, que ora se voltam para formação profissional (trabalho), ora se direcionam para a preparação do estudante para a universidade.

A partir dessas reflexões, propus-me a organizar a presente dissertação tendo como objeto de estudo a parceria público-privada no estado do Pará, sobretudo, no que concerne à parceria estabelecida entre a SEDUC-PA e a Fundação Roberto Marinho por meio do Projeto Mundial. Para tanto, realizei, entre outras ações, um levantamento de produções científicas que tratassem da parceria público-privada no Pará. Assim, deparei-me com a dissertação de Vale (2017) e as teses de Castro (2017) e Pojo (2014), as quais tratam das (PPPs) no contexto da política educacional paraense. Nenhuma, porém, aborda a parceria estabelecida entre o estado do Pará e a Fundação Roberto Marinho.

Assim, ressalto a relevância acadêmica desta pesquisa, por tratar de forma específica do processo de inserção do Projeto Mundial Ensino Médio no contexto das parcerias público-privadas no estado do Pará e evidenciar os documentos legais que institucionalizaram essa parceria estudada aqui. Além disso, acredito que os resultados desta pesquisa podem mover e dar subsídios à elaboração de novos estudos acadêmicos referentes ao campo de pesquisa desta dissertação.

Do ponto de vista da relevância social, acredito que, uma vez desenvolvida esta pesquisa, a apropriação desse conhecimento científico por parte da sociedade poderia orientá-la não só a apontar a diferença existente entre a oferta do Ensino Médio na rede estadual, mas também a mostrar a possibilidade de questionar sobre esse modelo de formação educacional que se tem apresentado à juventude paraense por meio das parcerias entre o ente público e o privado no estado.

Ressalto que meu interesse pelo Ensino Médio se deu pelo fato de minha atuação como supervisora do Mundial estar voltada para o atendimento desta etapa de ensino e por perceber que esta vem sendo, ao longo da história, uma etapa da educação que é configurada no cenário educacional brasileiro como um campo de disputa de classes, cuja dualidade se faz presente nos currículos: de um lado, um composto de conteúdos mínimos necessário para a formação imediata da massa trabalhadora; de outro, um currículo com conteúdo que proporciona uma formação propedêutica para a burguesia (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005).

A partir dessa reflexão me propus a fazer uma análise sobre a lógica da iniciativa privada, fruto de uma concepção neoliberal, que gera a diminuição da responsabilidade do Estado na promoção de políticas públicas educacionais, acentuando cada vez mais a dualidade existente no atendimento educacional brasileiro. Também sustento que tal dualismo prevalece e se amplia, criando uma multiplicidade de ofertas do ensino, em especial, para o Médio, etapa da Educação Básica em análise nessa dissertação. A esse respeito, Araújo (2019)

sustenta que essa multiplicidade não está ligada diretamente à ampliação de oportunidades ou adequações culturais ou regionais, mas sim ao aumento das diferenças entre os grupos socioeconômicos.

[...] prevalece uma diversidade das formas de oferta do Ensino Médio sendo esta uma característica peculiar própria dos tempos atuais e que essa heterogeneidade na oferta não significa o aumento das oportunidades educacionais e/ou o reconhecimento das peculiaridades culturais dos diferentes públicos juvenis, mas uma maior hierarquização das escolas em correspondência com os diferentes grupos socioeconômicos constituídos. Se antes o Ensino Médio era destinado às classes médias e superiores, hoje ele se ampliou chegando aos mais pobres, mas a estes é destinado um Ensino Médio correspondente, pobre, superficial e instrumental ao exercício de profissões simples, para isso se promove a reforma do Ensino Médio brasileiro, que tende a fazer da maioria das escolas das redes estaduais de ensino uma escola para os jovens pobres, com menos perspectivas de futuro (ARAÚJO, 2018, p. 8).

Considerando essas demarcações iniciais, percebi que a lógica privatista vem se materializando e consolidando no cenário educacional brasileiro, sobretudo, no que se refere aos convênios estabelecidos entre diferentes esferas da Administração Pública, como fundações, institutos e demais entidades de natureza empresarial, as quais têm adentrado a educação pública brasileira e marcado a gestão educacional com características de “educação como produto/um serviço e não como um direito de todos” (OLIVEIRA, 2017, p. 64). Foi na perspectiva de compreender a parceria estabelecida diretamente entre o ente estadual e a Fundação Roberto Marinho que aprofundi minhas reflexões nesta pesquisa, uma vez que, no estado do Pará, as celebrações dessas parcerias caminham na mesma perspectiva das do governo federal e, muitas vezes, até se antecipam ao que é decidido em âmbito nacional, como é o caso do Sistema de Ensino Interativo (SEI)¹⁹ (VALE; PEREIRA, 2018).

Partindo dessa premissa, a questão central a que me propus responder foi: como o Projeto Mundiar/Ensino Médio se insere no contexto da parceria entre o público e o privado na educação paraense?

Como questões-norteadoras de pesquisa destaquei: a) como se constituiu historicamente a relação entre o público e o privado na Educação brasileira?; b) como está ocorrendo o processo de institucionalização e implementação das parcerias público-privadas no contexto do Ensino Médio?; c) como se deu o processo de institucionalização e implementação do Projeto Mundiar?

Para responder aos questionamentos propostos, estabeleci como objetivo geral: analisar como o Projeto Mundiar se insere no contexto da parceria público-privada na

¹⁹ Mais informações estão disponíveis em PARÁ (2017).

Educação paraense. Como objetivos específicos estabeleci: discutir como se constituiu historicamente a relação entre o público e o privado na educação brasileira; delinear como estão sendo institucionalizadas e implementadas as parcerias público-privadas no contexto do Ensino Médio; e caracterizar a institucionalização e a implementação do Projeto Mundial na educação paraense.

Buscando alcançar os objetivos propostos e considerando a natureza socio-histórica do problema de pesquisa, este estudo demandou uma abordagem de natureza qualitativa nos termos sugeridos por Minayo (2008), a qual ressalta que neste tipo de pesquisa o fato mais importante é a objetivação, pois durante todo o processo científico de investigação é importante identificar a complexidade do objeto a ser estudado, com um olhar crítico acerca das teorias sobre o tema, estabelecendo conceitos e teorias proeminentes, utilizando técnicas de coleta de dados apropriadas. Como conclusão, advoga ponderar sobre todo o material com as especificidades necessárias e de forma contextualizada. Para a autora, a objetivação no estudo é relevante, uma vez que colabora para apartar a invasão exagerada de juízo de valor na pesquisa. Minayo (1994) também defende que a pesquisa qualitativa

[...] responde a questões muito particulares. Ela se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis (MINAYO, 1994, p. 21-22).

Corroborando este pensamento, Chizzotti (2003) assegura que a pesquisa do tipo qualitativa é pertencente a um campo transdisciplinar que envolve as Ciências Humanas e Sociais, e assume tradições ou multiparadigmas de análises que podem ser derivadas do “positivismo, da fenomenologia, da hermenêutica, do marxismo, da teoria crítica e do construtivismo, e adotando múltiplos métodos de investigação para o estudo de um fenômeno situado no local em que ocorre” (CHIZZOTTI, 2003, p. 221).

Chizzotti (2003) também afirma que esta abordagem apresenta características mais adequadas às investigações realizadas no contexto das Ciências Humanas e Sociais, no qual o objeto de estudo desta dissertação está situado. Assim, utilizar a abordagem qualitativa nesta pesquisa me possibilitou compreender como se deu a trajetória histórica da parceria público-privada no Brasil e o contexto político e econômico no qual ela vem se alicerçando, bem como perceber o cenário em que se encontra o Ensino Médio no Brasil e no Pará.

É importante ressaltar que, ao considerar a pesquisa qualitativa como base de abordagem metodológica desta pesquisa, não deixarei de levar em conta os atributos

quantitativos, que são inseparáveis da realidade estudada, pois, de forma associada aos atributos qualitativos, também definem a natureza do objeto de investigação, que é a parceria público-privada no estado do Pará por meio do Projeto Mundiar/Ensino Médio. A própria Minayo (1994, p. 22) admite como pertinente esse tipo de associação na pesquisa científica quando afirma que “O conjunto de dados quantitativos e qualitativos, porém, não se opõem. Ao contrário, se complementam, pois, a realidade abrangida por eles interage dinamicamente, excluindo qualquer dicotomia”.

Considerando esses aspectos, coletei dados qualitativos e quantitativos, com ênfase naqueles relativos ao Ensino Médio, a partir de indicadores educacionais por meio de fontes como a do MEC/INEP/Censo Escolar e IBGE, tendo foco na matrícula, taxa de escolarização líquida, taxas de aprovação, distorção idade-ano e IDEB, a fim de evidenciar o cenário do Ensino Médio brasileiro e paraense.

Para além dos aspectos destacados pelos autores ora referidos, cabe ressaltar que a pesquisa qualitativa possibilita definir percursos metodológicos distintos, os quais podem ser moldados à natureza do objeto de pesquisa e à finalidade de sua investigação. De certa forma, isso possibilita a construção de uma metodologia favorável para o investigador, conforme sustenta Triviños (1987).

[...] é interessante salientar, uma vez mais, que o pesquisador, orientado pelo enfoque qualitativo, tem ampla liberdade teórico-metodológica para realizar seu estudo. Os limites de sua iniciativa particular estarão exclusivamente fixados pelas condições da exigência de um trabalho científico. Este, repetimos, deve ter uma estrutura coerente, consistente, originalidade e nível de objetividade capazes de merecer a aprovação dos cientistas num processo intersubjetivo de apreciação (TRIVIÑOS, 1987, p. 133).

A escolha do enfoque qualitativo nesta pesquisa se tornou de grande relevância, uma vez que abriu possibilidades de construir um caminho metodológico pertinente às demandas do objeto de estudo, bem como me proporcionou analisá-lo por vários vieses, de modo que as questões de investigação puderam ser respondidas mais adequadamente.

Tomando como base os princípios decorrentes da pesquisa qualitativa e levando em consideração o objeto de estudo desta dissertação, assim como as questões norteadoras, utilizei a pesquisa do tipo documental, por considerar que ela seja uma peça fundamental tanto para traçar a evolução histórica do meu problema de pesquisa, quanto para mostrar a situação na atualidade (CHIZZOTTI, 1991).

A pesquisa documental é caracterizada por métodos e técnicas típicos para a apreensão e compreensão das informações contidas em documentos, os quais são considerados como

matéria deste tipo de investigação. Ressalto que, como dito anteriormente, a pesquisa documental é um dos tipos de pesquisa que compõem o paradigma da investigação qualitativa e neste tipo de pesquisa as fontes são muito mais diversificadas e dispersas (GIL, 2002).

De acordo com Le Goff (1990) os documentos devem ser compreendidos como produtos de um determinado contexto histórico e que propagam as intenções, forças e anseios da sociedade que os produziu. Para o autor, documento “é antes de mais nada o resultado de uma montagem, consciente ou inconsciente, da história, da época, das sociedades que o produziram, mas também das épocas sucessivas durante as quais continuou a viver” (LE GOFF, 1990, p. 547). Corroborando esse pensamento, Cellard (2012) defende que

[...] o documento escrito constitui uma fonte extremamente preciosa para todo pesquisador nas ciências sociais. Ele é, evidentemente, insubstituível em qualquer reconstituição referente a um passado relativamente distante, pois não é raro que ele represente a quase totalidade dos vestígios da atividade humana em determinadas épocas. Além disso, muito frequentemente, ele permanece como o único testemunho de atividades particulares ocorridas num passado recente (CELLARD, 2012, P. 295).

Assim, é importante mencionar que a escolha pela pesquisa documental por meio de documentos oficiais se justifica pelo fato de a mesma ter-me proporcionado uma melhor percepção do problema de pesquisa – como o Projeto Mundiar/Ensino Médio se insere no contexto da parceria entre o público e o privado na educação paraense –, além de ter-me mostrado caminhos para conduzir este estudo, ter-me possibilitado identificar as intenções, contextos políticos e organizacionais da educação paraense, além de ter-me possibilitado empreender uma análise crítica do meu objeto de pesquisa. Dessa maneira, pude evidenciar a lógica da parceria público-privada, as concepções neoliberais ressaltadas por meio de vários termos utilizados, como eficiência, excelência, entre outros, presentes nos escritos dos documentos que legitimam e orientam essas parcerias no estado do Pará.

Do ponto de vista de Gil (2002), as

[...] pesquisas elaboradas com bases em documentos são importantes não porque respondem definitivamente a um problema, mas porque proporcionam melhor visão desse problema ou, então, hipóteses que conduzem a sua verificação por outros meios (GIL, 2002, p. 47).

Gil (2002) ainda destaca que o desenvolvimento da pesquisa documental muito se assemelha à pesquisa bibliográfica, com a diferença existente entre elas estando na natureza das fontes. Na pesquisa bibliográfica, as fontes são, sobretudo, constituídas por material impresso, geralmente arquivado em bibliotecas; ao passo que as fontes da pesquisa

documental são bastante diversificadas e dispersas, podendo ser encontradas em diferentes locais.

O desenvolvimento da pesquisa documental segue os mesmos passos da pesquisa bibliográfica. Apenas cabe considerar que, enquanto na pesquisa bibliográfica as fontes são constituídas sobretudo por material impresso localizado nas bibliotecas, na pesquisa documental, as fontes são muito mais diversificadas e dispersas. Há, de um lado, os documentos “de primeira mão”, que não receberam nenhum tratamento analítico. Nesta categoria estão os documentos conservados em arquivos de órgãos públicos e instituições privadas, tais como associações científicas, igrejas, sindicatos, partidos políticos etc. Incluem-se aqui inúmeros outros documentos como cartas pessoais, diários, fotografias, gravações, memorandos, regulamentos, ofícios, boletins etc.

De outro lado, há os documentos de segunda mão, que de alguma forma já foram analisados, tais como: relatório de pesquisa, relatórios de empresas, tabelas estatísticas etc. (GIL, 2002, p. 46).

Nesta linha de raciocínio, fiz uso da técnica de Análise de Conteúdo para o tratamento e a análise das informações contidas nas fontes documentais. Segundo (BARDIN, 2016, p. 4), trata-se de “um conjunto de técnicas de análise das comunicações que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens”.

Como sustenta Chizzotti (1991), a técnica de Análise de Conteúdo é um procedimento metodológico que compreende a análise de informações de textos consubstanciados em documentos, com o objetivo de buscar “compreender criticamente o sentido das comunicações, seu conteúdo manifesto ou latente, as significações explícitas ou ocultas” (CHIZZOTTI, 1991, p. 98). Assim, é possível afirmar que a referida técnica se tornou de grande relevância para este trabalho, uma vez que por meio dela foi possível desvelar conteúdos explícitos e implícitos nos documentos, assim como realizar discussões e produzir inferências relacionadas ao assunto, a exemplo da detecção de uma similaridade na trajetória estadual em relação à do país no que tange à ampliação das parcerias público-privadas na elaboração das políticas públicas, e da presença do discurso político de ordem neoliberal nos documentos que tratam do Pacto pela Educação do Pará, entre outros aspectos.

Gomes (1994, p. 76), ao referir-se à organização da Análise de Conteúdo, apresenta três diferentes fases assim caracterizadas:

Na *primeira fase*, em geral, organizamos o material a ser analisado. Nesse momento, de acordo com os objetivos e questões de estudo, definimos, principalmente, unidade de registro, unidade de contexto, trechos significativos e categorias. Para isso faz-se necessário, que façamos uma leitura do material no sentido de tomarmos contato com a sua estrutura, descobrirmos orientações para análise e registrarmos impressões sobre a mensagem.

Na *segunda fase*, o momento é de aplicarmos o que foi definido na fase anterior. É a fase mais longa. Pode haver necessidade fazermos várias leituras de um mesmo material.

A *terceira fase*, em geral, ocorre a partir de um princípio de tratamento quantitativo. Entretanto, como estamos apresentando procedimento de análise qualitativa, nessa fase devemos tentar desvendar o conteúdo subjacente ao que está sendo manifesto (GOMES, 1994, p. 76).

Deste modo, busquei visitar os documentos pertinentes a essa pesquisa e me aproximei dos dados qualitativos, de modo que pude empreender uma análise crítica da perspectiva histórica, que tem na abertura para a realidade social uma de suas premissas básicas. Esse movimento é importante na medida em que as parcerias público-privadas no contexto do Ensino Médio paraense foram desenvolvidas numa determinada conjuntura sociopolítica, o que exige a apreensão e a compreensão da realidade com todos os seus desdobramentos.

Assim, com base nas premissas da abordagem qualitativa, considerei que o período de 2012-2018 foi relevante para o presente estudo do ponto de vista histórico, uma vez que permitiu uma análise de documentos legais e de outra natureza, os quais evidenciam a relação público-privada no estado do Pará, bem como a análise da implantação do Projeto Mundial, voltado para o Ensino Médio da rede estadual de ensino.

Para um melhor desenvolvimento desta pesquisa, consolidei algumas etapas metodológicas, quais sejam: Etapa 1 – Revisão bibliográfica; Etapa 2 – Pesquisa documental; e Etapa 3 – Análise de Conteúdo e tratamento dos dados, as quais, ao meu ver, tornaram esta dissertação mais dinâmica e organizada.

A primeira etapa, Revisão Bibliográfica, foi a que me possibilitou realizar um levantamento e uma sistematização do material pesquisado, para posteriormente subsidiar as análises empreendidas no decorrer da pesquisa.

Durante o processo de revisão bibliográfica, foram selecionados livros, artigos, dissertações e teses que abordavam a temática desta pesquisa, os quais foram computados no total de 68 documentos, conforme demonstra o Quadro 1:

Quadro 1 - Demonstrativo de produções selecionadas na revisão bibliográfica

Tipo de produção	Quantitativo
Livros	20
Artigos	40
Dissertações	05
Teses	03

Fonte: elaborado pela autora, 2018.

É importante dizer que essa literatura trouxe significativas contribuições para o aprofundamento teórico da temática desta dissertação.

Após a revisão da bibliografia, foi necessária a construção de um referencial teórico, o qual me possibilitou (re)construir conceitos, nortear e fundamentar as análises empreendidas nesta pesquisa. Para tanto, propus-me a organizar tais referenciais por meio de temáticas estudadas e discutidas por autores que tratam de políticas públicas educacionais, Educação Básica, Ensino Médio, parceria público-privada, entre outros temas necessários para o desenvolvimento do texto aqui apresentado.

Sobre Políticas Públicas Educacionais, adotei as contribuições de Fagnani e Fonseca (2013) Rodrigues (2010), Souza (2006), os quais abordam a temática em diferentes vieses. Em se tratando de Educação Básica, destaquei o pensamento de Cury (2002) e Adrião e Peroni (2009) que tratam dos aspectos históricos e atuais deste nível de ensino.

Quanto à fundamentação sobre os estudos referentes ao Ensino Médio, a discussão ocorreu à luz de Damasceno e Santos (2017), Araújo (2019), Medeiros (2001), Frigotto (2005), Germano (1993), Gentili (1998), Vieira (2000), Xavier (1990), Pinto (2016), Bueno (2000), Krawczyk (2011), Marchand (2007) e Oliveira e Gomes (2011), cujos pressupostos foram imprescindíveis para a discussão desta temática.

Para fundamentar os estudos sobre a relação do público-privado trabalhei com as ideias de Adrião e colaboradores (2005, 2009, 2012, 2013) Bresser-Pereira (1995), Bezerra (2008), Draibe (1989), Pasin e Borges (2003), Peroni e colaboradores (2006, 2009, 2012, 2015, 2018), Vale (2017), Vale e Santos (2015), Oliveira (2017), Cabral (2015), Pojo (2014) e Santos (2012, 2017). Já no tocante à educação paraense, os estudos foram realizados à luz de Castro (2017), Araújo (2009, 2017), Pojo (2014) e Queiroz (2017).

É importante ressaltar que a seleção das obras que compõem o referencial teórico dessa dissertação foi imprescindível para a realização das análises e inferências pertinentes a respeito do meu objeto de pesquisa.

A segunda etapa, Pesquisa Documental, foi subdividida em duas subetapas denominadas de seleção e acesso:

a) Seleção: houve a necessidade de selecionar os documentos que fariam parte das análises empreendidas nesta dissertação, uma vez que o tempo disponível para a conclusão do curso de mestrado não me possibilitaria uma análise de todos os documentos disponíveis que tratavam sobre a temática das parcerias público-privadas voltadas para a educação. Portanto, se fez necessário selecionar apenas os documentos que tratassem sobre a relação público-

privada no estado do Pará e documentos específicos do Projeto Mundiar que tivessem relevância e informações atuais.

b) Acesso: o acesso aos documentos ocorreu de três formas – via rede de internet, Conselho Estadual de Educação e Secretaria de Estado de Educação do Pará.

Assim, diante do conjunto de documentos selecionados, optei por uma amostra de dez documentos, os quais foram organizados em duas categorias (jurídicos²⁰ e orientadores²¹) para fins de uma maior organização e análise das informações contidas nos mesmos.

A partir desse entendimento, organizei o Quadro 2, com a finalidade de detalhar especificidades de cada documento selecionado, conforme descrição a seguir:

²⁰ Os documentos jurídicos, neste trabalho de pesquisa, são entendidos como Leis, Decretos, Resoluções, entre outros.

²¹ Os documentos orientadores disponibilizam informações, orientações e discussões a respeito da relação público-privada no estado do Pará e do Projeto Mundiar.

Quadro 2 - Documentos jurídicos e orientadores

Tipos de Documentos	Documento	Descrição
Jurídicos	Lei Estadual n. 7.649, de 24 de julho de 2012 (PARÁ, 2012)	Dispõe sobre normas de licitação e contratação de Parcerias Público-Privadas – PPP no âmbito do Estado do Pará e dá outras providências.
	Decreto estadual n. 713, de 1º de abril de 2013 (PARÁ, 2013b)	Institui o Programa de Parcerias Público-Privadas PPP/PA e regulamenta o Conselho Gestor de Parcerias Público-Privadas do Estado do Pará – CGP/PA, para a gestão dos contratos e procedimentos necessários para a contratação de Parcerias Público-Privadas no âmbito da Administração Pública do Estado do Pará, criado pela Lei Estadual n. 7.649, de 24 de julho de 2012.
	Resolução n. 397/2014 – CEE/PA (PARÁ, 2014a)	Autoriza a expansão do Projeto Mundiar – Projeto de redução da defasagem idade-ano, a ser ofertado em caráter experimental, a partir de 2014, aos alunos matriculados (ou que venham a se matricular) no 1º ano do Ensino Médio e que contam com 17 ou mais anos de idade na rede estadual de ensino do Pará – SEDUC/PA.
	Parecer n. 258/2014 – CEE/PA (PARÁ, 2014c)	Trata da ampliação do Projeto Pará e da mudança de sua nomenclatura para Projeto Mundiar.
	Matriz Curricular do Projeto Mundiar/Ensino Médio – SEDUC/PA (PARÁ, 2015c)	Trata sobre as disciplinas a serem ministradas e suas devidas cargas horárias.
	Contrato n. 004/2014 – SEDUC/PA (PARÁ, 2014b)	Trata da celebração da parceria público-privada estabelecida entre a SEDUC e a Fundação Roberto Marinho.
	Memorando n. 172/2018 – SEDUC/PA (PARÁ, 2018b)	Trata sobre a celebração de um novo termo aditivo ao contrato nº 04/2014.
Orientadores	Guia de Contribuição do Setor Privado para o Pacto pela Educação do Pará (PARÁ, 2015a)	Versa sobre a contribuição do setor privado na educação pública paraense.
	Cartilha do Sistema de Governança do Pacto pela Educação do Pará (PARÁ, 2016)	Trata sobre informações gerais do Pacto pela Educação do Pará, apontando-o como um plano estratégico com metas e estratégias pré-estabelecidas.
	Projeto de melhoria da qualidade e incremento da cobertura da Educação Básica no estado do Pará BR L1329 - Termo de referência SEDUC PA (PARÁ, 2014d)	Trata da implementação de projeto de correção da distorção idade-ano para 40.040 alunos dos anos finais do ensino fundamental e do Ensino Médio.

Fonte: elaborado pela autora, 2018.

A seleção destes documentos me possibilitou o acesso às informações jurídicas e orientadoras do objeto pesquisado, bem como me auxiliou a responder às questões de investigação.

É importante destacar que nessa pesquisa utilizei dados quantitativos que tratam de temáticas como taxa de escolarização líquida do Ensino Médio, percentual de jovens entre 15 a 17 anos fora da escola, índice de distorção idade-ano, entre outros, os quais foram de grande relevância para o entendimento do perfil do Ensino Médio brasileiro e paraense.

A terceira e última etapa foi a de Análise de Conteúdo e Tratamentos dos Dados, momento em que os documentos foram submetidos à técnica de Análise de Conteúdo, a qual

me possibilitou encontrar respostas para as questões de pesquisa, além de possibilitar o desvelamento dos conteúdos presentes nos documentos, indo além da aparência do que estava sendo comunicado.

É importante ressaltar que as análises foram empreendidas a partir de três categorias teóricas: Público-Privado, Educação paraense e Dualidade. Elas foram originadas a partir dos conteúdos contidos nos documentos selecionados, os quais posteriormente sofreram inferências de acordo com a bibliografia selecionada na fase anterior, que serviu de sustentação para as análises e reflexões aqui estabelecidas.

Diante do exposto, esta dissertação está estruturada em Introdução, Seção 1, 2, 3 e Considerações Finais. A Introdução apresenta, em linhas gerais, a justificativa, a contextualização e a delimitação do objeto de estudo, além das questões de investigação, o referencial teórico-metodológico adotado e definição da natureza da pesquisa desenvolvida.

A seção 1, intitulada *A trajetória histórica da parceria público-privada na política educacional brasileira*, discorre sobre um breve histórico da parceria público-privada no Brasil, a normatização dessas parcerias a partir da Constituição Federal de 1988 e o estabelecimento delas no contexto da Educação Básica brasileira.

A seção 2, *A institucionalização e a implementação das parcerias público-privadas no contexto do Ensino Médio público brasileiro*, busca contextualizar historicamente o Ensino Médio e a atuação da parceria público-privada no atendimento desta etapa de ensino.

A seção 3, *Parceria público-privada na Educação paraense: o Projeto Mundial como estratégia para o Ensino Médio*, busca analisar as ações advindas da parceria público-privada por meio do Pacto pela Educação do Pará, sobretudo, no que se refere à parceria estabelecida entre a Secretaria de Estado de Educação (SEDUC-PA) e a Fundação Roberto Marinho, assim como busca compreender a “emergência” da implantação do Projeto Mundial no contexto da política educacional paraense, sua fundamentação legal, objetivos, metas e sua organização mais geral enquanto projeto estratégico de correção da distorção idade-ano dos alunos do Ensino Médio.

As Considerações Finais, orientadas pelas três questões de pesquisa, sintetizam os resultados produzidos por este estudo, a partir dos quais se inferiu e se desenvolveu esta dissertação.

1 A TRAJETÓRIA HISTÓRICA DA PARCERIA PÚBLICO-PRIVADA NA POLÍTICA EDUCACIONAL BRASILEIRA

Nesta seção abordaremos a parceria público-privada no contexto da política educacional brasileira, de forma que apresentaremos um breve histórico dessa parceria, as legislações que firmaram seu estabelecimento no cenário político brasileiro e como se faz presente no contexto da Educação Básica do país.

1.1 Um breve histórico da parceria público-privada no Brasil

Ao iniciarmos os estudos sobre as parcerias público-privadas no Brasil constatamos que esta temática não é nova em nosso país, pois de acordo com os estudos de Pasin e Borges (2003, p. 179) “desde os tempos de colônia, passando pelo Império, as ordens e irmandades religiosas cuidam de assistência social, cemitérios, orfanatos e educação, recebendo dotações de cofres públicos e contribuições privadas”. Assim, segundo os autores, fica claro que o Brasil, ao longo de sua história, já exercia algumas práticas que poderiam ser definidas, de uma forma mais abrangente, como práticas advindas de parcerias público-privadas.

Com efeito, Santos (2017) também aponta em seus estudos que desde a época do Império, mais precisamente no reinado de D. Pedro II (1840-1889), houve no setor de infraestrutura do país o estabelecimento de práticas que envolviam as parcerias entre esfera pública e a privada. Todavia, tais práticas foram denominadas de concessões, conforme a autora aponta em seus escritos

Quanto às origens, podemos afirmar que as parcerias público-privadas não são instrumentos novos no Brasil, mas antes eram específicas para determinadas áreas, e não se utilizava estes termos, pois foi D. Pedro II (1840-1889) quem deu abertura para tal processo denominado de “concessão” na área de infraestrutura do País. Em 1835, conforme publicação do Departamento Nacional de Infraestrutura de Transportes – DNIT, o Governo Imperial estabeleceu na Lei n.º 101, um modelo “concessório”; oferecendo determinadas vantagens às empresas que se comprometessem a construir estradas de ferro, porém isto não conseguiu despertar o interesse empresarial, porque não consideravam um negócio lucrativo, que pudesse compensar seus investimentos (SANTOS, 2017, p. 10).

Constatamos que não se tratava especificamente de parcerias público-privadas, mas sim de parcerias concessórias, em que o governo imperial oferecia determinadas vantagens às empresas que se comprometessem a construir estradas de ferro no país. Porém, ainda com

base nesse estudo, o modelo concessório não atraía os empresários, pois eles não consideravam esse tipo de negócio lucrativo.

Diante desse descontentamento por parte dos empresários, o governo, à época, promulgou a Lei n. 641/1852²², como um novo modelo de concessão, a qual ampliava as vantagens para o empresariado com isenções de impostos de importação de material ferroviário, direito de fazer desapropriações, explorar terras devolutas, entre outras ações. Apesar disso, tais concessões ainda eram bem limitadas e muitos empresários não aderiram a tais propostas daquela época.

Durante o desenvolvimento deste estudo, constatamos que foi somente a partir da Constituição Federal de 1988 que as parcerias estabelecidas entre o ente público e o privado se ampliaram no Brasil e passaram a atuar em todas as modalidades por meio da Emenda Constitucional n. 19/1998²³, com a justificativa de que o governo brasileiro estava com dificuldades no gerenciamento das ações governamentais em virtude da crise fiscal e da fragilização financeira do Estado, vivenciada a partir da década de 1980:

A partir das crises da década de 80, em função da crise fiscal e da fragilização financeira do Estado, o modelo de desenvolvimento sob a égide da liderança governamental mostra exaustão, requerendo significativas mudanças, que marcam o advento de profundas reformas estruturais no papel do Estado. O processo inicia-se ainda ao final da década de 80, mas ganha impulsos definitivos a partir de 1991, quando deslança o programa de privatização, e mais uma vez, em 1994, com a ampliação dos horizontes de planejamento propiciada principalmente pelo ambiente de estabilidade econômica (BRASIL, 2002, p. 5).

Nesse contexto, para entender as razões históricas que levaram à criação e/ou ampliação das Parcerias Público-Privadas (PPPs) no Brasil se fez necessário analisar – mesmo que brevemente – o modelo de Estado vivenciado pelo país e quais as suas características peculiares.

Como afirma Draibe (1989), no final da década de 1980, o Brasil vivenciava um modelo de Estado meritocrático-particularista-clientelista. Na visão do autor, essa classificação se devia ao fato de existirem políticas específicas para diferentes grupos sociais, bem como ao fato de existirem discriminações de determinadas ações a grupos específicos da sociedade, fato este que acarretava profundas desigualdades sociais.

²² “Autorisa o Governo para conceder a huma ou mais companhias a construcção total ou parcial de hum cminho de ferro que, partindo do Municipio da Côrte, vá terminar nos pontos das Provincias de Minas Geraes e S. Paulo, que mais convenientes forem” (BRASIL, 1853).

²³ Modifica o regime e dispõe sobre princípios e normas da Administração Pública, servidores e agentes políticos, controle de despesas e finanças públicas e custeio de atividades a cargo do Distrito Federal, e dá outras providências (BRASIL, 1998a).

No entanto, segundo Fagnani (2005), após o advento da Nova República, houve grandes modificações no cenário político do país como o fortalecimento dos direitos trabalhistas, direitos de greve, garantia de liberdade aos sindicatos, entre outras conquistas, as quais acabaram iniciando, ainda que timidamente, um processo de redemocratização da sociedade brasileira. O autor ainda sustenta a tese de que as mudanças ocorridas no final da década de 1980 foram fundamentadas, sobretudo, nas críticas contra o processo de centralização institucional e financeira vivenciado pelo Brasil.

Esse contexto de crítica ao sistema e o clamor pela redemocratização da sociedade acabou reverberando na construção da nova Constituição Federal (CF/88), em outubro de 1988, a qual trouxe como concepção a descentralização, ou seja, a CF/88 “nasce” com a perspectiva de fazer com que seus entes federados gozem de mais autonomia – legislativa, tributária, de agir direto com o povo, entre outros fatores

[...] a Constituição Federal montou um esquema de repartição de competências e atribuições legislativas entre os integrantes do sistema federativo, dentro dos limites expressos, reconhecendo a dignidade e a autonomia próprias destes como poderes públicos (CURY, 2002, p. 172).

De acordo com os estudos de Cury (2002), a CF/88 trouxe uma perspectiva de regime político descentralizado, plural e normativo, cuja proposta era fazer com que existisse cooperação entre os entes federativos e a promoção de mecanismos de participação social.

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).

Com efeito, Draibe (1989, p. 218) afirma que a CF/88 “introduziu avanços formais, corrigindo iniquidades e ampliando direitos, especialmente no campo trabalhista e na seguridade social.”. Compreendemos, portanto, que a promulgação da CF/88 não só trouxe a perspectiva de romper com o perfil que predominava na administração pública brasileira naquela época, mas também de proporcionar a ampliação dos direitos sociais e expandir o acesso às políticas sociais, pois, a partir dessa nova Constituição, o Estado passou a ter uma maior responsabilidade em relação a população.

Diante disso, constatamos que foi a partir da década de 1980 que inúmeras e constantes transformações políticas, econômicas e sociais se intensificaram e acabaram

induzindo significativas mudanças entre a relação do setor público com o setor privado, objetivando mudar o cenário político e econômico em que o país se encontrava.

Percebemos que o Estado busca respaldo no processo da descentralização garantido pela CF/88 e acaba incorporando o paradigma de que a descentralização se faz necessária para que o setor público se torne mais eficiente. Assim, acaba reduzindo o seu papel enquanto responsável e garantidor de direitos e fortalece a introdução do ente privado no setor público, no que estudiosos do assunto afirmam que

A dinâmica do capitalismo internacional – caracterizada pela globalização das economias e dos mercados e pelo acirramento da competitividade – deflagrou, nos anos 80 e 90, simultaneamente a emergência de três movimentos na esfera pública: a redefinição do papel do Estado nacional e de suas relações com a sociedade; a incorporação, pelo setor privado, de parcela da produção de bens e serviços públicos antes de competência do Estado; e a emergência de um setor público não-estatal – ou terceiro setor – como espaço social autônomo, entre o Estado e o mercado, voltado para atividades sociais sem fins lucrativos (BARRETO, 1999, p. 108).

Nesse contexto, a partir da década de 1990, o Brasil, seguindo modelo de países capitalista, iniciou um processo de mudança em seu perfil econômico, adotando um modelo mais liberal de economia, o qual incluía um novo delineamento das políticas sociais e educacionais. Esse novo delineamento se deu a partir do diagnóstico realizado pelo governo brasileiro, à época, que indicava que a crise que o país vivenciava estava no Estado e não no Capital (BARRETO, 1999).

O projeto de reforma do governo brasileiro, consubstanciado no Plano Diretor da Reforma do Estado, apóia-se num diagnóstico que aponta a reconstrução do Estado como elemento central da agenda política dos anos 90: trata-se de uma necessidade imposta pela **globalização da economia** e pela própria **crise**²⁴ do Estado (BARRETO, 1999, p. 108, grifo da autora).

O diagnóstico apontado pelo Governo à época trazia o discurso de que o esforço empreendido pelo Estado consistia em propiciar a recuperação dos cofres públicos e “redefinir as formas de intervenção nos campos econômico e social, e implantar um novo modelo de gestão que ultrapasse os obstáculos criados pela administração burocrática” (BARRETO, 1999, p. 111).

²⁴ A crise do Estado foi definida em três dimensões, quais sejam: crise fiscal (onde a característica foi a perda de crédito por parte do Estado e a negatização da poupança pública), crise do modo de intervenção do Estado (caracterizada pelo esgotamento do modelo de industrialização em substituição por importações) e a crise do modelo burocrático de gestão pública (caraterizada por elevados custos e na baixa qualidade dos serviços realizados pelo Estado) (BARRETO, 1999, p. 111).

Nesse contexto, no ano de 1995, o presidente Fernando Henrique Cardoso anuncia, que entre suas várias estratégias de governo, havia um projeto de reforma do Estado criado pelo Ministério da Administração e Reforma do Estado (MARE), denominado de *Plano Diretor de Reforma do Aparelho do Estado* (PDRAE), o qual trazia como pressuposto que a reforma deveria ser entendida em um contexto de redefinição do papel do Estado, em que ele deixaria de “ser o responsável direto pelo desenvolvimento econômico e social e pela via da produção de bens e serviços, para fortalecer-se na função de promotor e regulador desse desenvolvimento” (BRASIL, 1995, p. 12).

Como ressalta Barreto (1999), a reforma de Estado brasileiro proposta por FHC conjugava quatro processos interdependentes, a seguir explicitados:

a redefinição das funções do Estado orientada para a redução de seu tamanho e, principalmente, de seu contingente pessoal, mediante adoção de programas de privatização, terceirização e “**publicização**”;
 a redução do grau de interferência do Estado, mediante adoção de programas de desregulação e realização de reformas econômicas orientadas para mercado, visando sobretudo à promoção da capacidade de competição internacional do país;
 o aumento da governança do Estado – aqui entendida como a capacidade de tornar efetivas as decisões do governo, ou seja, de implementar políticas públicas de forma eficiente e conjugada com a sociedade –, envolvendo o **ajuste fiscal** – direcionado à recuperação da autonomia financeira do Estado –, e a implantação da **administração pública gerencial**;
 o aumento da governabilidade, que consiste no fortalecimento da capacidade política do governo de intermediar interesses, garantir legitimidade e governar (BARRETO, 1999, p. 112) (grifos do autor).

Esse novo modelo de Estado foi implantado no país com o compromisso de que seria resolvida a situação de crise estrutural do Capital vivenciada pelo Brasil e tinha como objetivo proporcionar à sociedade brasileira a perspectiva de um futuro melhor (BRASIL, 1995). Nesse contexto, essa nova configuração de modelo de Estado acabou proporcionando uma série de reformulações políticas e econômicas, inclusive a de “redefinir a relação entre o público e o privado, aproximando estas esferas na promoção do direito à educação” (PERONI, 2015, p. 36).

A aproximação do ente público ao privado fica mais evidente quando esse modelo de reforma distingue os seus quatro setores da ação estatal segundo a natureza de suas atividades, quais sejam: núcleo estratégico²⁵; atividades exclusivas do Estado²⁶, serviços não exclusivos – ou competitivos – do Estado²⁷; e bens e serviços para o mercado²⁸ (BARRETO, 1999).

²⁵ Corresponde aos três Poderes e ao Ministério Público, ou seja, ao governo, em sentido lato. É o setor que toma todas as decisões estratégicas, define as leis e as políticas públicas e cobra seu cumprimento; no Poder

De acordo com Barreto (1999), grande parte das estratégias do plano de reforma do Estado proposto por FHC se apoiava nos programas de publicização das atividades não exclusivas do Estado e na privatização dos setores de produção de bens e serviços voltados para o mercado, além da previsão de um processo de terceirização²⁹, o qual iria abranger atividades de apoio em vários setores.

A partir da análise das características de cada setor, fica evidente que as ações voltadas para a educação, em especial, partiriam do terceiro setor³⁰, em que a responsabilidade da execução não é exclusiva do Estado, mas envolve, de forma simultânea, ações entre o Estado e outras instituições públicas não estatais e privadas que passaram a executar ações de “saúde (hospital); educação (universidade); cultura (museus); ciência e tecnologia (centros de pesquisa); meio ambiente” (BARRETO, 1999, p. 116).

Todas essas redefinições entre a relação do setor público com as empresas privadas foram determinantes para o processo de reforma ocorrido na Administração Pública brasileira a partir da década de 1990, marcadamente, entre os anos de 1995 a 2002, período em que se implementou, por meio de Leis, Decretos e afins, a redução do papel e da atuação do Estado brasileiro – o chamado Estado Mínimo – em várias áreas. Entre elas, estava a promoção do direito à educação, conforme explicitaremos no decorrer desta dissertação.

Como dito anteriormente, uma das grandes e significativas mudanças ocorridas entre a relação do setor público com o privado ocorreu a partir da implantação do PDRAE. Contudo, a aprovação da EC n. 19/98 acabou acelerando tais mudanças.

A esse respeito, Adrião e Bezerra (2013, p. 257) afirmam que a EC 19/98 é um documento o qual “consolida a presença de instituições não lucrativas, identificadas genericamente como integrantes do terceiro setor”. As autoras ainda afirmam que a vigência

Executivo, compreende as atividades do Presidente da República, dos ministros e de seus auxiliares e assessores diretos.

²⁶ Abrange o exercício de um poder que só o Estado pode realizar: o “poder extroverso do Estado”, ou seja, o poder de regulamentar, fiscalizar e fomentar; compreende as atividades da Polícia, da Fazenda, da Receita Federal, da Segurança Pública e da Seguridade Social, entre outras.

²⁷ Envolve as atividades não referidas ao poder extroverso do Estado, realizadas simultaneamente pelo Estado, pelo setor privado e pelo setor público não-estatal; corresponde, notadamente, às áreas sociais (saúde e educação), culturais, de proteção ambiental e de pesquisa científica e tecnológica.

²⁸ Corresponde à área de atuação das empresas estatais do segmento produtivo ou do mercado financeiro, caracteriza-se pelas atividades econômicas orientadas para o lucro e compreende, por exemplo, as empresas do setor de infraestrutura do Estado.

²⁹ Contratação de empresas terceirizadas, mediante licitação pública.

³⁰ O Terceiro Setor nasce com a finalidade de “setorizar (fragmentando) a sociedade em três instâncias supostamente desarticulada, criando uma imagem ideológica de um suposto ‘setor’ autônomo e homogêneo, que seria ‘popular’, ‘progressista’, espaço de ‘participação’, da ‘parceria’ e do ‘entendimento’, sem conflito ou contradição interna e que interviria eficientemente nas respostas às necessidades sociais que o estado vai abandonando” (MONTAÑO, 2015, p. 34).

da EC n. 19/98 pode ter contribuído para o aumento da privatização de funções inerentes ao Estado, sobretudo, as voltadas para a oferta de políticas públicas, inclusive as educacionais.

Por fim, como estratégia de resolução dos problemas da gestão pública, Adrião e Bezerra (2013) ressaltam que o governo FHC lança as alternativas criadas pelo setor privado, as quais passam a ser regulamentadas pela referida emenda constitucional.

Assim, constatamos que EC n. 19/98 representou um marco regulatório de contradição na história do Brasil na década de 1990. A Constituição Federal de 1988 foi marcada por princípios de gestão democrática do Estado, sobretudo, pelo fato de prever a participação da sociedade nas decisões políticas, buscando assim, a construção de uma sociedade mais justa e igualitária. Enquanto isso, a EC n. 19/98 trazia dispositivos que facilitaram a normatização de parcerias entre a Administração Pública e o setor privado, passando para este último a responsabilidade de ações que antes eram de responsabilidades do Estado.

A Emenda Constitucional nº 19 de 1998 (EC nº 19/98) implementou modificações no regime administrativo brasileiro, a partir da alteração de um grande número de dispositivos da Constituição Federal de 1988, referentes tanto ao funcionamento da administração pública quanto às normas até então vigentes para os seus servidores. Tais modificações, respaldadas juridicamente pela Emenda, teve como pontos principais: a revisão das regras de estabilidade, a modificação no regime de remuneração e a gestão da administração pública. Neste texto, consideraremos apenas os dispositivos da EC nº 19/98 relacionados à gestão da administração pública, pois se configuram como marcos significativos para a normalização de parcerias entre a administração pública e o setor privado, tendo em vista, o estabelecimento, no sistema jurídico brasileiro, das agências executivas e das organizações sociais (OS) (ADRIÃO; BEZERRA, 2013, p. 258).

Sob esse prisma, compreendemos que a partir das reformas administrativas do aparelho estatal e da aprovação da EC n, 19/98, configurou-se no país uma nova relação entre o Estado e a sociedade, em que um conjunto de normas, leis e diretrizes passaram a regulamentar o funcionamento dos setores públicos a partir de iniciativas privadas, as quais acabaram estreitando relações com organismos internacionais, como o Banco Mundial, o Fundo Monetário Internacional (FMI), entre outros, uma vez que um:

Novo modelo de desenvolvimento vem se construindo no Brasil, em função da reestruturação produtiva, a partir do final dos anos oitenta, de acordo com orientações de organismos internacionais (Banco Mundial, Fundo Monetário Internacional e outros), devidamente compactuados pelas elites locais, em nome de uma modernização indispensável para colocar o Brasil em nível de competitividade num mercado globalizado, conhecido como o “neoliberalismo”, que utiliza como uma de suas estratégias fundamentais a redução dos gastos do Estado com a reprodução da força de trabalho (menos Estado), que: i) solapa as conquistas alcançadas pelos trabalhadores nos

setores sociais; neutralizando ou mesmo cerceando o poder corporativo e político dos sindicatos; ii) abre espaços para a incorporação de nossos atores na realização das políticas sociais: organizações sociais, organizações não-governamentais, fundações de direito privado, dentre outros, criando com isso uma esfera denominada de pública não estatal, onde cabem as parcerias, os contratos de gestão, dentre outros (SANTOS, 2014, p. 5).

Diante desses fatos e do novo modelo de Estado implantado no Brasil (Neoliberalismo), surgiram as parcerias público-privadas, que “são contratos ou acordos firmados entre o poder público e a iniciativa privada ou da sociedade civil para desenvolver determinado trabalho de interesse comum” (SANTOS, 2012, p. 5).

Esse modelo de Estado neoliberalista foi implantado no Brasil com a justificativa de que se fazia necessária a utilização de novas estratégias capitalistas para superar a crise financeira implantada no país logo após a experiência de um processo democrático (PERONI, 2012).

Assim não nos restam dúvidas de que a aprovação da EC n. 19/98 veio instrumentalizar as mudanças previstas pelo Estado, via PDRAE, em 1995, assim como abrir o caminho para o crescimento da normatização das parcerias público-privadas, conforme será visto a seguir.

1.2 A legislação e as parcerias público-privadas a partir da Constituição Federal de 1988

Por meio desta pesquisa constatamos que o estabelecimento das PPPs no Brasil se deu, efetivamente, após a promulgação da CF/88, por meio de um conjunto de legislações as quais acabaram intensificando as relações entre os entes públicos e privados, bem como estabeleceram a regulamentação dessas parcerias em âmbito nacional, estadual e municipal.

A partir das análises feitas nesse conjunto de legislações, entendemos que se acabou criando um ambiente jurídico seguro para as celebrações de contratos entre o ente público e o privado, pois, com base em todos esses documentos jurídicos as celebrações contratuais, acabam não correndo o risco de sofrer interferências advindas de novas orientações políticas que, porventura, poderiam e/ou podem ocorrer durante o período de vigência dos contratos firmados entre o Estado e empresas privadas e/ou não governamentais.

Constatamos ainda que, com o passar dos anos, esse conjunto de legislações vem se aperfeiçoando, buscando acompanhar a “necessidade” do Estado em relação à implementação de novas políticas públicas advindas das parcerias público-privadas,

conforme é possível perceber no Quadro 3. É importante ressaltar que o referido quadro possui um conjunto de documentos legais que, a nosso ver, são documentos importantes, pois ratificam a intensificação dessas PPPs a partir da década de 1990, bem como demonstram o aperfeiçoamento dessas legislações entre os anos de 1993 a 2016. Neste último ano, podemos identificar as mudanças advindas do governo do então presidente Michel Temer.

Quadro 3 - Referenciais normativos das parcerias público-privadas no Brasil

DOCUMENTO	DESCRIÇÃO
Lei n. 8.666 de 21 de junho de 1993 (BRASIL, 1993)	Regulamenta o art. 37, inciso XXI, da Constituição Federal, institui normas para licitações e contratos da Administração Pública e dá outras providências.
Lei n. 8.987, de 13 de fevereiro de 1995 (BRASIL, 1995b)	Dispõe sobre o regime de concessão e permissão da prestação de serviços públicos previstos no art. 175 da Constituição Federal, e dá outras providências.
Lei n. 9.637, de 15 de maio de 1998 (BRASIL, 1998b)	Dispõe sobre a qualificação de entidades como organizações sociais, a criação do Programa Nacional de Publicização, a extinção dos órgãos e entidades que menciona e a absorção de suas atividades por organizações sociais, e dá outras providências.
Emenda Constitucional n. 19, de 4 de junho de 1998 (BRASIL, 1998a)	Modifica o regime e dispõe sobre princípios e normas da Administração Pública, servidores e agentes políticos, controle de despesas e finanças públicas e custeio de atividades a cargo do Distrito Federal, e dá outras providências.
Lei n. 9.790, de 23 de março de 1999 (BRASIL, 1999a)	Dispõe sobre a qualificação de pessoas jurídicas de direito privado, sem fins lucrativos, como Organizações da Sociedade Civil de Interesse Público, institui e disciplina o Termo de Parceria, e dá outras providências.
Decreto n. 3.100, de 30 de junho de 1999 (BRASIL, 1999b)	Regulamenta a Lei no 9.790, de 23 de março de 1999, que dispõe sobre a qualificação de pessoas jurídicas de direito privado, sem fins lucrativos, como Organizações da Sociedade Civil de Interesse Público, institui e disciplina o Termo de Parceria, e dá outras providências.
Lei de Responsabilidade Fiscal – Lei Complementar n. 101/2000 (BRASIL, 2000)	Estabelece normas de finanças públicas voltadas para a responsabilidade na gestão fiscal e dá outras providências.
Lei n. 10.520, de 17 de julho de 2002 (BRASIL, 2002)	Institui, no âmbito da União, Estados, Distrito Federal e Municípios, nos termos do art. 37, inciso XXI, da Constituição Federal, modalidade de licitação denominada pregão, para aquisição de bens e serviços comuns, e dá outras providências.
Lei n. 11.079, de 30 de dezembro de 2004 (BRASIL, 2004)	Institui normas gerais para licitação e contratação de parceria público-privada no âmbito da administração pública.
Decreto n. 5.385 de 4 de março de 2005 (BRASIL, 2005b)	Institui o Comitê Gestor de Parceria Público-Privada Federal – CGP e dá outras providências.
Decreto n. 5.977, de 1º de dezembro de 2006 (BRASIL, 2006)	Regulamenta o art. 3º, caput e § 1º, da Lei n. 11.079, de 30 de dezembro de 2004, que dispõe sobre a aplicação, às parcerias público-privadas, do art. 21 da Lei n. 8.987, de 13 de fevereiro de 1995, e do art. 31 da Lei n. 9.074, de 7 de julho de 1995, para apresentação de projetos, estudos, levantamentos ou investigações, a serem utilizados em modelagens de parcerias público-privadas no âmbito da administração pública federal, e dá outras providências.
Decreto n. 8.428, de 2 de abril de 2015 (BRASIL, 2015b)	Dispõe sobre o Procedimento de Manifestação de Interesse a ser observado na apresentação de projetos, levantamentos, investigações ou estudos, por pessoa física ou jurídica de direito privado, a serem utilizados pela administração pública.
Lei n. 13.334, de 2016 (BRASIL, 2016)	Cria o Programa de Parcerias de Investimentos – PPI; altera a Lei n. 10.683, de 28 de maio de 2003, e dá outras providências.

Fonte: adaptado pela autora a partir de VALE; SANTOS, 2015; VALE, 2017.

Ao analisar todo esse conjunto de legislações, constatamos que houve um “amadurecimento” na relação entre o poder público e a iniciativa privada, uma vez que os referidos documentos conferem uma maior segurança aos contratos celebrados, o que nos parece ficar evidente o fato de que o ente privado está sendo cada vez mais beneficiado.

Constatamos ainda que esse amadurecimento na relação entre o poder público e a iniciativa privada acaba produzindo várias características, entre elas a transferência de responsabilidades, ou seja, a prestação de serviços e atividades, que antes era de responsabilidade do Estado passa a ser da iniciativa privada.

Dentre os referenciais descritos no quadro acima, percebemos claramente essa transferência por meio da Lei n. 8.666, de 21 de junho de 1993, que regulamenta o Art. 37, inciso XXI, da Constituição Federal e que trata da Administração Pública direta e indireta de todos os poderes nacionais (União, Estados, Distrito Federal e Municípios) e que todos devem obedecer “aos princípios de legalidade, impessoalidade, moralidade, publicidade e eficiência” (BRASIL, 1988).

O Art. 37 trata ainda, em seu inciso XXI, que os serviços de obras, alienações e compras deverão ser contratados por meio de processo público do tipo licitatório, ressalvados alguns casos especificados na legislação. Desse modo, a referida lei materializa o que havia sido preconizado na CF/88 e normatiza um conjunto de regras gerais que devem ser cumpridas para que se estabeleçam processos licitatórios e para que se efetivem contratos administrativos pertinentes a “obras, serviços, inclusive de publicidade, compras, alienações e locações no âmbito dos Poderes da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios” (BRASIL, 1993).

A Lei n. 8.987, de 13 de fevereiro de 1995, também aborda o assunto quando trata do regime de concessão e permissão que pode ocorrer na prestação de serviços públicos, ou seja, consolida o que foi previsto no art. 175 da CF/88, quando traz em caput que “incumbe ao Poder Público, na forma da lei, diretamente ou sob regime de concessão ou permissão, sempre por meio de licitação, a prestação de serviços públicos” (BRASIL, 1995b).

Uma segunda característica da relação entre o público e o privado diz respeito à eficiência, pois a necessidade apontada pelo Estado nesse contexto histórico, como dito anteriormente, era o de promover uma prestação de serviço com maior qualidade. Assim, diante dessa necessidade, foi promulgada a Emenda Constitucional n. 19, de 4 de junho de 1998 (BRASIL, 1998a), que inseriu na CF/88 alguns princípios que buscavam melhorar o desenvolvimento das atividades de interesse público e entre esses princípios está a eficiência, inserido no art. 37 de nossa Carta Magna.

Outro referencial normativo que traz o requisito da eficiência como princípio é o da Lei n. 9.790, de 23 de março de 1999, que trata da qualificação de pessoas jurídicas de direito privado, sem fins lucrativos, como Organizações da Sociedade Civil de Interesse Público (OSCIP). Esta lei impôs algumas exigências para que pessoas jurídicas de direito privado se qualifiquem como OSCIP, como as contidas em seu Art. 4º, que estabelece que as pessoas jurídicas interessadas na referida qualificação devem ser regidas por estatutos que contenham expressamente em suas normas alguns dispositivos como o da “observância dos princípios da legalidade, impessoalidade, moralidade, publicidade, economicidade e da eficiência” (BRASIL, 1999, Art. 4º, inciso I).

Como é possível perceber, houve o fortalecimento das parcerias entre o setor público e privado. Contudo, esse processo só ganha uma maior força com a promulgação da Lei n. 11.079, de 30 de dezembro de 2004 (BRASIL, 2004), a qual institui normas gerais para os processos de licitação e contratação de parcerias público-privadas no âmbito da Administração Pública.

Esta lei define, por meio do Art. 2º, o que de fato vem a ser a parceria público-privada e a apregoa como sendo “o contrato administrativo de concessão, na modalidade patrocinada ou administrativa”. Traz ainda, em seus parágrafos 1º e 2º, as definições dos tipos de modalidade, conforme descrito a seguir:

§ 1º Concessão patrocinada é a concessão de serviços públicos ou de obras públicas de que trata a Lei nº 8.987, de 13 de fevereiro de 1995, quando envolver, adicionalmente à tarifa cobrada dos usuários contraprestação pecuniária do parceiro público ao parceiro privado.

§ 2º Concessão administrativa é o contrato de prestação de serviços de que a Administração Pública seja a usuária direta ou indireta, ainda que envolva execução de obra ou fornecimento e instalação de bens.

§ 3º Não constitui parceria público-privada a concessão comum, assim entendida a concessão de serviços públicos ou de obras públicas de que trata a Lei nº 8.987, de 13 de fevereiro de 1995, quando não envolver contraprestação pecuniária do parceiro público ao parceiro privado (BRASIL, 2004).

Também no art. 4º temos algumas diretrizes que devem ser observadas no momento da contratação da parceria, como a contida no Inciso I, o qual traz em seu bojo o princípio da “eficiência no cumprimento das missões de Estado e no emprego dos recursos da sociedade”.

Outra norma relacionada ao tema é a Lei n. 13.334, de setembro de 2016, sancionada pelo presidente Michel Temer, que criou, no âmbito da Presidência da República, um Programa de Parcerias de Investimento (PPI), o qual promove a ampliação e o fortalecimento da interação entre o Estado e iniciativa privada, sobretudo, por meio da celebração de

contratos para a execução de ações públicas de infraestrutura e de outras medidas de desestatização.

Como um de seus objetivos, esta Lei evidencia o fortalecimento do papel regulador do Estado, bem como a possibilidade de ampliação das oportunidades de investimento e emprego e o estímulo ao desenvolvimento tecnológico e industrial, em consonância com as metas de desenvolvimento social e econômico do país. É oportuno destacar que, entre os princípios que devem ser observados durante a implantação da PPI, estão previstas: estabilidade das políticas públicas de infraestrutura, eficiência, legalidade, qualidade, garantia de segurança jurídica aos agentes públicos, às entidades estatais e aos particulares envolvidos, entre outros, que nos mostram a materialização da predominância do ente privado sobre o ente público.

Posto isso, as análises empreendidas acerca dos referenciais normativos das parcerias público-privadas demonstram que todos eles pretenderam alterar a forma da Administração Pública brasileira, sobretudo, no que diz respeito à celeridade e eficiência que, em tese, essas parcerias possuem no processo de prestação de serviços feitos à população. Em se tratando do desenvolvimento social do país, sobretudo, ao voltado para a educação, percebemos que esse domínio do privado sobre o público vem cada vez mais se ampliando, na medida em que já é percebido na escola básica, programas e projetos oriundos das parcerias público-privadas, fato este que será detalhado e analisado a seguir.

1.3 As parcerias público-privadas no contexto da Educação Básica brasileira

Como já frisado anteriormente, a relação entre o público e o privado remonta à história da educação de nosso país. De acordo com os estudos de Pinto (2016, p. 133), com a chegada das caravelas advindas de Portugal, chegaram “também os padres jesuítas e seu sistema de ensino, cujo financiamento, usando uma linguagem atual, se configurava claramente como uma parceria público-privada”.

Deste modo, o ponto de partida para o entendimento das parcerias público-privadas no contexto da Educação Básica perpassa pela compreensão das mudanças ocorridas nas políticas educacionais, sobretudo, a partir da década de 1980, quando houve por meio de Leis, Decretos e demais documentos jurídicos, um fortalecimento dessas parcerias no país.

As análises anteriores nos fizeram perceber que a partir dessa década, sobretudo, após a promulgação da CF/88, muitas mudanças ocorreram no cenário da política brasileira, entre elas, as voltadas para as políticas sociais de uma maneira geral e as voltadas para a educação.

Os estudos de Adrião e Peroni (2009) nos apontam que, nos anos 1980, temáticas, como descentralização, gestão democrática, reorganização dos conteúdos, maior participação e autonomia da escola eram muito discutidas e, inclusive, pactuadas entre os educadores da época. Nesta perspectiva, Peroni (2018, p. 218) afirma que, durante a promulgação da CF/88, a gestão democrática se constituiu em uma “parte do processo de construção da democracia da sociedade brasileira”.

No entanto, o que vemos ao longo dos últimos anos é a desconstrução dessa gestão pública de caráter democrático dentro da escola, pois o setor privado vem cada vez mais definindo a forma de organização tanto da gestão quanto dos conteúdos que serão trabalhados durante o processo educativo, definições essas serem indubitavelmente resultantes das parcerias público-privadas, conforme constatamos no decorrer deste estudo. A esse respeito, Peroni (2018, p. 218) ressalta que a gestão democrática “está cada vez mais em disputa com a gestão gerencial ou outras formas de gestão historicamente vinculadas ao mercado”. A esse respeito Peroni (2016a, p. 13) ainda afirma que

Vivemos a contradição de que, ao mesmo tempo em que a privatização do público é cada vez maior, também, em um processo de correlação de forças, estamos avançando lentamente em alguns direitos materializados em políticas educacionais. Trata-se de direitos que foram reivindicados no processo de democratização, nos anos 1980, e materializados em parte na Constituição Federal de 1988 e na Lei de Diretrizes e Bases (LDB) de 1996, como a gestão democrática da educação, a educação básica entendida como educação infantil, fundamental e média, a gratuidade da educação pública, entre outros. Assim, ao mesmo tempo em que ocorrem algumas conquistas sociais para a democratização da educação, em um processo de correlação de forças, verifica-se a organização de setores vinculados ao mercado, influenciando as políticas educativas das mais diversas formas.

A nosso ver, a influência do mercado na organização e execução de políticas públicas educacionais acaba fazendo com que seja reduzido o papel da escola no processo de selecionar determinados conteúdos, metodologias e fundamentações pedagógicas a serem trabalhadas de acordo com a necessidade da sua comunidade escolar, respeitadas as diferenças de cada aluno. Deste modo, é possível inferir que a perspectiva de construção e organização democrática das ações pedagógicas das unidades educacionais vêm sendo substituída pela perspectiva mercadológica de educação. Em relação às políticas públicas organizadas a partir da influência do mercado Arelaro (2007) nos adverte que

Adotando estas políticas na área educacional, onde a percepção da baixa qualidade da educação pública oferecida justifica a tese de que a adoção destas “estratégias” – ainda que aparentemente provisórias – colaborariam (pois elas 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 desnecessário.

As consequências da implementação dessa política são previsíveis: cada vez mais, o Estado buscará “parceiros” para dividir sua responsabilidade educacional, tanto com relação ao atendimento da demanda e da oferta, em especial, por meio do estabelecimento de contratos com creches comunitárias, ou convênio para o atendimento em educação especial, ou mesmo para o funcionamento de classes de educação de jovens e adultos em associações filantrópicas ou comunitárias, quanto com relação à qualidade, com contratos e convênios com escolas e sistemas privados de ensino para “transferência” sumária de métodos e técnicas de ensino e de compra de materiais “unificados” e adequados para o “sucesso” nas provas ou exames nacionais – reservando-se ao Estado a função exclusiva de definir o “produto efetivamente produzido” (aluno “civilizado” e cidadão) (ARELARO, 2007, p. 916-917).

Em relação a esse aspecto, Bezerra (2008) afirma que as ações advindas das parcerias público-privadas acabam intervindo no setor público, ao passo que o ente privado pode, inclusive, ser totalmente ou parcialmente responsável pela execução de ações que antes eram de inteira responsabilidade do Estado.

Cabe destacar que as mudanças ocorridas no cenário educacional brasileiro – especialmente a partir da reforma do Estado proposta por FHC – são frutos de um modelo de Estado neoliberal, o qual possuía como estratégica capitalista modificar o modelo de Estado democrático vivenciado após a CF/88, período este considerado como um atraso para o desenvolvimento do Estado, ou seja, foi um período improdutivo para o desenvolvimento do país. Diante disso, em busca de uma maior produtividade, fazia-se necessário reformar o Estado para seu próprio fortalecimento – e a solução apontada por meio do PDRAE era submeter o país a critérios gerenciais, em que eficiência e eficácia seriam características primordiais (BARRETO, 1999). Tais modificações acabaram redefinindo o papel do Estado e inserindo-o “num contexto de reestruturação produtiva e globalização econômica.” (ADRIÃO; PERONI, 2009, p. 108).

A esse respeito, é pertinente a afirmação de Peroni (2006) quando descreve que o

papel do Estado para com as políticas sociais é alterado, pois com este diagnóstico duas são as prescrições: racionalizar recursos e esvaziar o poder das instituições, já que instituições democráticas são permeáveis às pressões e demandas da população, além de serem consideradas como improdutivas, pela lógica de mercado. Assim, a responsabilidade pela execução das políticas sociais deve ser repassada para a sociedade: para os neoliberais através da privatização (mercado), e para a Terceira Via pelo público não-estatal (sem fins lucrativos) (PERONI, 2006, p. 14).

Todas essas redefinições do papel do Estado implicaram grandes modificações nas ações envolvendo as políticas educacionais, sobretudo, as advindas das relações público-privadas, as quais trazem em seu bojo a lógica de mercado, sendo esta considerada como mais eficiente e produtiva para o Estado (ADRIÃO; PERONI, 2009).

Segundo Peroni e Caetano (2015, p. 338), “a relação entre o público e o privado na política educacional é parte constitutiva das mudanças sociais e econômicas; não é uma questão de determinação, mas de relação e processo” e desse modo, as autoras defendem a tese de que

[...] tanto o Estado quanto a sociedade civil são partes constitutivas do movimento de correlação de forças de sujeitos situados em um contexto histórico e geográfico, perpassando por projetos societários distintos. Não se trata de uma contraposição entre Estado e sociedade civil, pois vivemos em uma sociedade de classe em que sociedade civil e Estado são perpassados por interesses mercantis (PERONI; CAETANO, 2015, p. 338).

Assim, percebemos que nos últimos anos a Educação Básica Brasileira vem sendo arraigada por diferentes tipos de celebrações contratuais entre os setores público e privado, seja por meio de compra de “pacote educacionais” e/ou materiais apostilados ou por meio de compras de sistemas de gestão preparados por instituições, sem ou com fins lucrativos, a exemplo do Instituto Ayrton Senna, do Instituto Itau, do Instituto Natura, da Fundação Roberto Marinho, entre outros, que estão cada vez mais organizados em uma espécie de rede educacional, o que Peroni, Caetano e Lima (2015, p. 338) entendem como “mercadificação da educação pública”.

Segundo Peroni, Caetano e Lima (2015, p. 338), esse processo de mercadificação parte de grupo de sujeitos individuais e coletivos que se organizam “em redes do local ao global, com diferentes graus de influência e que falam de diferentes lugares: setor financeiro, organismos internacionais e setor governamental” e que se caracterizam por possuírem interesses mercantis.

No Brasil, esse processo de mercadificação via parcerias público-privadas vem se materializando de várias maneiras e tem sofrido forte influência do movimento do Compromisso Todos Pela Educação³¹, em que empresários acabam influenciando fortemente o Governo Federal em relação à forma de gestão, currículo, avaliação e aquisição de produtos educacionais (PERONI, 2018).

³¹ O Compromisso Todos pela Educação teve sua regulamentação a partir do Decreto Nº 6.094 de 24 de abril de 2007, que implementou um plano de metas com a finalidade de estabelecer um regime de colaboração entre União, Distrito Federal, Estados, Municípios, visando à participação das famílias e da comunidade mediante o desenvolvimento de ações e programas de assistência financeira e técnica, tendo em vista a mobilização da sociedade em busca da melhoria da qualidade da Educação Básica (BRASIL, 2007).

Assim, por meio das PPP, as atividades que vêm ocorrendo no âmbito das escolas estão sendo cada vez mais planejadas, executadas e avaliadas por instituições privadas, o que provoca uma diminuição da autonomia escolar e reduz o processo de participação democrática dentro de um espaço público, pois retira a possibilidade de diretores, coordenadores, professores, alunos, pais e demais integrantes do processo educativo de diagnosticar suas reais necessidades, planejar e decidir coletivamente as ações educacionais que podem vir a promover o sucesso escolar.

Adrião e Peroni (2009) corroboram essa discussão quando diz que

As parcerias que incidem diretamente no desenho da política educacional, muitas vezes, partem de um diagnóstico de que os professores não são capazes de planejar suas tarefas e por isso devem receber “tudo pronto” (ADRIÃO; PERONI, 2009, p. 111).

Diante desta afirmação, fica evidente que vem existindo de fato uma diminuição do papel do Estado, em particular da Escola, sobretudo, no que se refere à elaboração e acompanhamento das políticas educacionais, uma vez que esta demanda tem sido cada vez mais repassada para as empresas privadas, as quais acabam determinando e padronizando os conteúdos e as formas de ensinar.

Em suma, uma parcela das políticas educacionais colocadas em prática no Brasil é advinda “de uma cesta de produtos ou insumos adquiridos no mercado educacional” (ADRIÃO; PERONI, 2009, p. 111), que resulta nas definições construídas a partir das empresas privadas, sem nenhuma discussão com a comunidade escolar, ou seja, acabam minimizando a autonomia da escola diante do ente privado.

Quando nos reportamos ao atendimento da Educação Básica, destacamos os dados presentes no documento do Censo Escolar 2017, o qual aponta a existência de 27,3 milhões de matrículas no Ensino Fundamental, sendo que 68% desse quantitativo fazem referência aos anos iniciais e pertence à rede municipal de ensino; 18,4% pertencem à rede privada e 13,6% à rede estadual. Já em relação às matrículas efetivadas nos anos finais, observamos que 42,7% pertencem ao município, 42,3% ao estado e 14,9% pertencem à rede privada.

No tocante ao Ensino Médio brasileiro, analisado com maior destaque nesta dissertação, os dados do Censo 2017 apontam que as matrículas nesta etapa de ensino chegaram a 7,9 milhões, dos quais 84,8% pertencem as redes estaduais e 12,2% à rede privada de ensino.

Deste modo, segundo dados do Censo 2017, é possível constatar que a oferta do Ensino Fundamental e do Médio continua sendo majoritariamente feita pelas redes públicas

de ensino, as quais vêm sendo cada vez mais tomadas pela lógica de mercado que chega nas escolas por meio das políticas públicas educacionais advindas das parcerias público-privadas (PERONI, 2018).

Ainda segundo Peroni (2018), existem no Brasil diferentes formas de o setor público realizar parcerias com o setor privado, pois elas podem ocorrer por meio de diferentes editais, diferentes mecanismos de terceirização, por meio de compras de diversos produtos, sistemas de gestão, propostas de formações continuadas, entre outros.

Diante deste fato, as políticas educacionais oriundas das PPPs trazem a presença do setor privado no direcionamento das ações das escolas públicas, com a premissa de que o ente privado possui uma maior eficiência para conduzir as ações educacionais dentro do espaço escolar. Por meio desse estudo, podemos perceber que os Estados e os Municípios também têm-se apoiado na esfera privada para buscar melhorar sua qualidade de ensino e assim elevar seus índices educacionais, a exemplo do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB).

Em que pese a discussão em relação ao aumento dos índices educacionais brasileiros, Adrião e Peroni (2009) afirma que essa busca tem sido cada vez mais estimulada pelo setor privado e vem sendo introduzida no Brasil por meio de diferentes formas de atuação do ente público em relação ao privado, tendo seus reflexos observados nas diferentes políticas educacionais atualmente em vigor. A autora afirma que:

Essa condição é ainda mais estimulada pela lógica avaliativa e de responsabilização (*accountability*) que vem sendo introduzida por distintas políticas educacionais atualmente em vigor, pelas quais, em que pese à necessária cobrança pela efetivação de uma educação de qualidade para todos e cada um, imputa ao segmento mais fragilizado e menos aparelhado da esfera governamental a superação dos tão denunciados problemas educacionais no Brasil (ADRIÃO; PERONI, 2009, p. 112).

As políticas educacionais estão cada vez mais encharcadas de conceitos como eficácia e eficiência. Este último vem sendo um dos mais importantes princípios das políticas advindas das parcerias público-privadas, uma vez que, de acordo com as legislações que sustentam as PPPs no Brasil, a palavra eficiência está ligada diretamente ao custo e ao benefício, ou seja, ao valor investido e aos resultados alcançados por meio dessas políticas.

Desse modo, verificamos que, no Brasil, grande parte das políticas públicas educacionais para todos os níveis de ensino tem sido organizada pelas empresas privadas, sobretudo, por meio das PPPs já citadas neste capítulo, que “têm o mercado como parâmetro

de qualidade e a simpatia da sociedade, por se apresentarem como instituições filantrópicas, sem fins lucrativos, que querem o “bem” da educação” (PERONI, 2012, p. 26).

Na seção 2, a seguir, trataremos sobre as parcerias público-privadas no contexto do Ensino Médio brasileiro e a atuação dessas parcerias nesta etapa de ensino.

2 A INSTITUCIONALIZAÇÃO E A IMPLEMENTAÇÃO DAS PARCERIAS PÚBLICO-PRIVADAS NO CONTEXTO DO ENSINO MÉDIO PÚBLICO BRASILEIRO

Nesta seção, trataremos da trajetória histórica do Ensino Médio no Brasil e seu processo de institucionalização, assim como delinearemos o processo de implementação das parcerias público-privadas no contexto desta etapa de ensino da Educação Básica.

2.1 Um breve histórico do Ensino Médio no Brasil

O Ensino Médio foi instituído no Brasil em um contexto no qual o país era uma colônia portuguesa, sem maior interesse para a metrópole até o momento em que é descoberto ouro e diamante na província das Minas Gerais. Este fato provocou a efetivação de uma organização baseada no latifúndio e no trabalho escravo, tendo como meta a extração regular desse minério. A partir de então, o país passou a ter uma economia do tipo agroexportador e um modelo político denominado de “aristocracia rural”, o qual modelou o processo educacional do Brasil naquele momento e mantém seus reflexos até os dias atuais.

Naquela época, o Rei entregou a responsabilidade do ensino ministrado tanto em Portugal quanto em suas colônias aos padres jesuítas, de modo que a Coroa Portuguesa praticamente se desobrigou de custeá-lo. A esse respeito, Pinto (2007) defende que o ensino,

[...] tanto em Portugal quanto no reino, organizava-se sob uma forma que poderíamos chamar, usando uma terminologia atual, “terceirizada”: o Rei entregou nas mãos dos jesuítas o monopólio do ensino e com isso também praticamente se desobrigou de custeá-lo (PINTO, 2007, p. 47).

Com efeito, Pinto (2007) afirmam que essa organização inicial do ensino no Brasil acabou gerando uma dualidade em sua oferta, por meio da qual o processo educacional acabava se configurava mais “como ilustração para poucos e como mecanismo de reprodução social da rarefeita elite rural e comercial existente do que como meio de formação da pessoa e de acesso ao conhecimento” (PINTO, 2007, p. 47). Assim, fica claro que a dualidade na Educação surge no Brasil a partir do momento em que a classe trabalhadora passa a ter acesso à escola.

Pesquisas como a de Frigotto; Ciavatta e Ramos (2012) afirmam que a dualidade existente na Educação brasileira é mais acentuada no Ensino Médio, uma vez que o tipo de Educação ofertada para esta etapa de ensino cumpre a proposta de preparar membros da classe dominante para continuar a reproduzir as relações de poder e dominação, tornando-os

intelectuais e diplomados, enquanto o ensino ofertado à classe trabalhadora é fragmentado e tem o objetivo precípuo de preparar para o trabalho.

Os estudos de Nagle (2001) apontam que, após o advento da República, o Ensino Secundário permanecia praticamente com a mesma configuração, sendo ofertado sobretudo por entidades privadas destinadas aos filhos da elite e mantendo a exclusão de grande parte da população. Assim, diante deste cenário, teve início no período da Primeira República uma série de reformas educacionais que visavam a uma nova organização do Ensino Secundário.

A primeira reforma foi a de Benjamin Constant, no ano de 1890, que almejava o fim dos exames parcelados para o ingresso no Ensino Superior e introduziu o chamado Exame de Madureza, o qual verificava a cultura intelectual dos alunos. A partir dessa reforma, o Governo Federal criou expectativa em relação à melhoria do ensino secundário. Todavia, isso não ocorreu devido à prorrogação do prazo de obrigatoriedade desse exame.

Em seguida, veio a Reforma de Epitácio Pessoa, no ano de 1901, cujo experimento de expandir os estabelecimentos de Ensino Secundário acabou consolidando o regime de equiparações entre o Ginásio Nacional³² e os estabelecimentos estaduais, municipais e particulares. Nessa reforma, foi instituído o regime de estudos seriados e foram mantidos os Exames de Madureza propostos na reforma educacional do período anterior. Todavia, essa reforma não obteve êxito e o regime seriado não foi implantado, o que levou ao malogro de mais uma tentativa de reorganizar o Ensino Secundário.

Na sequência das reformas educacionais, Rivadávia Corrêa, em 1911, instituiu algumas medidas no sentido de desoficializar o Ensino Secundário. Esta reforma trouxe a criação do exame de admissão ao Ensino Superior, que eliminava a exigência de documento que certificasse os estudos secundários. A proposta era que o exame de admissão anulasse a necessidade de equiparação de estudos ao Ginásio Nacional. Porém, essa reforma não se estendeu por mais de três anos.

Diante do cenário deixado pela reforma de 1911, inicia-se a Reforma Carlos Maximiliano, em 1915, a qual trouxe como proposta o restabelecimento do Colégio Pedro II como instituição-modelo, os exames preparatórios e manteve o exame de entrada nas escolas superiores.

Essa reforma causou certo retrocesso em alguns aspectos, sobretudo, em relação à organização do Ensino Secundário, quando comparada à reforma proposta por Epitácio Pessoa, por exemplo.

³² Denominação da instituição que oferecia o Ensino Secundário na época, antes denominada de Colégio de Pedro II (PINTO, 2007, p. 49).

Todas essas reformas ora mencionadas acabaram configurando o Ensino Secundário como uma mera etapa de acesso ao Ensino Superior, sem alcançar o êxito de criar uma identidade própria para este nível de ensino, bem como democratizar o acesso para todos.

Com efeito, Nagle (2001) afirma que as reformas ocorridas até 1920 são marcadas pelo fato de o poder público se interessar, à época, somente pela conservação de estabelecimentos que servissem de modelo para todas as escolas secundárias do país, ou seja, o poder público tinha o objetivo precípua de conservar, sobretudo, na capital da República, o modelo do Ginásio Nacional com seu internato e externato.

O autor ainda afirma que o Ensino Secundário no Brasil, até a década de 1920, foi quase em sua totalidade de responsabilidade da iniciativa privada. Por este motivo, o Estado acabava não tendo interesse em aumentar o número de instituições públicas que ofertassem esse nível de ensino para toda a população, fato este que demarca cada vez mais a diferença de classes sociais e, por conseguinte, a diferença de classes escolares.

Foi diante deste cenário educacional que se deu início, em 1925, à Reforma João Luiz Alves, a qual objetivava a expansão do Ensino Secundário e a implantação de um ensino seriado com frequência obrigatória. Todavia, esta reforma não obteve êxito e as camadas populares acabaram não sendo beneficiadas conforme suas expectativas.

Como podemos perceber, por meio destas reformas educacionais, a história do Ensino Médio no período da Primeira República é marcada por um descompasso no que se refere à organização e à definição da identidade dessa etapa de ensino, bem como pela predominância de um ensino elitizado, sem a preocupação da obrigatoriedade de oferta para todos.

No tocante à obrigatoriedade de ensino, Pinto (2007) afirmam que somente a partir de uma Emenda à Constituição Federal de 1824, feita em 1834, houve a previsão da responsabilidade sobre a oferta de ensino, conforme descrito a seguir:

[...] as províncias (atuais Estados) responsáveis pelo ensino primário e secundário, e o poder central responsável, basicamente, pelo ensino superior e pelo ensino no município da Corte (Rio de Janeiro). Assim, surgiram os liceus provinciais nos Estados (o primeiro em último organizado em sistema seriado com o objetivo de servir de modelo para os demais. Pela legislação em vigor, somente aqueles alunos que cursassem o Colégio Pedro II estavam isentos dos exames parcelados para ingressarem no ensino superior. A legislação que instituiu os exames parcelados só foi revogada em 1930 e consolidou no ensino secundário o caráter propedêutico que o caracteriza até hoje (PINTO, 2007, p. 49).

A partir da década de 1930, a sociedade brasileira passou por várias mudanças políticas, as quais provocaram grandes repercussões no processo educacional brasileiro.

Algumas dessas mudanças diziam respeito, sobretudo, ao considerável aumento populacional, ao crescimento dos centros urbanos e ao grande desenvolvimento da indústria e dos serviços, o que acabou provocando um aumento na demanda por educação no país.

A partir dessa conjuntura da sociedade brasileira, nasceram movimentos que reivindicavam a expansão educacional, a exemplo do movimento dos “Pioneiros da Educação”, reivindicando que toda a população deveria ter acesso ao processo educacional. Assim, de acordo com Pinto (2007, p. 49), “pela primeira vez, nos seus 400 anos de história, o país terá, de fato, um Ministério da Educação, tendo à sua frente um ministro com grande força política”.

Assim, em pleno Governo Provisório, no ano de 1931, ocorreu a Reforma Francisco Campos³³ que, por meio do Decreto n. 21.241/1932, consolidou dispositivos que tratavam da organização do Ensino Secundário no Brasil, denominando-o de ensino complementar e subdividindo-o em dois cursos seriados: o fundamental, organizado em cinco anos, e o complementar, com duração de dois anos, conforme descrição dos artigos 3º e 4º do Decreto 21.241.

Pinto (2007) ressalta que no ano de 1934, por meio da promulgação da CF/34, a Educação brasileira foi contemplada com onze artigos que tratavam diretamente sobre a organização do ensino no país, um deles foi a premissa de que a Educação era um direito de todos e dever do Estado e da família. Todavia, logo após a conquista de grandes avanços educacionais promulgados pela CF/34, houve um retrocesso no sentido da obrigatoriedade da oferta escolar que, por meio da Constituição Federal de 1937, passou a ser apenas para o ensino primário, deixando o ensino secundário à margem dessa obrigatoriedade por parte do poder público.

No ano de 1942, o Ensino Secundário foi reorganizado, por meio da Reforma de Ministro da Educação Gustavo Capanema. Assim, ele passa a durar sete anos e é subdividido em duas etapas (curso Ginásial, de quatro anos, e curso Colegial, de três anos). É importante ressaltar que o curso Colegial ainda foi dividido em Colegial Clássico e Colegial Científico.

Segundo Xavier (1990), por meio da Reforma Capanema, foi estabelecido um sistema de ensino paralelo, com formação profissional destinada aos trabalhadores pelo do ensino técnico-profissional³⁴.

³³ Ministro da Saúde e Educação no governo do Presidente Getúlio Vargas (BRASIL, 1932).

³⁴ Ensino implementado por meio de três Decretos-Lei: ensino industrial (BRASIL, 1942); ensino comercial (BRASIL, 1943); ensino agrícola (BRASIL, 1946).

Capanema, por meio da implementação de leis orgânicas, como a do ensino secundário, acabou acentuando a velha tradição do Ensino Secundário acadêmico, propedêutico e aristocrático, conforme escritos de Pinto (2007, p. 50):

[...] a era Vargas caracterizou-se também pela implantação do ensino profissionalizante, destinado ‘às classes menos favorecidas’, segundo a redação da Constituição Federal de 1937 (Art. 29). Implantou-se, então, um sistema dualista, convivendo lado a lado, um ensino médio propedêutico e outro profissionalizante. Contudo, apenas o primeiro permitia o acesso ao ensino superior. Esta restrição durou até 1953 e só foi abolida integralmente em 1961, com a primeira LDB (Lei nº 4.024/61). Data também da era Vargas a criação do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (Senai), sob o estrito controle dos empresários (PINTO, 2007, p. 50).

Na década de 1960, o Ensino Secundário recebeu o nome de Ensino Médio, por meio da Lei n. 4.024/61, sendo ministrado em dois ciclos: Ginásial e Colegial, os quais seriam “os cursos secundários, técnicos e de formação de professores para o ensino primário e pré-primário” (BRASIL, 1961) Já na década de 1970, a partir da Lei n. 5.692/71 ficou estabelecido que, de forma obrigatória, todo esse segmento deveria ser chamado de 2º grau, tendo sido organizado em “três ou quatro séries anuais, conforme previsto para cada habilitação” (BRASIL, 1971).

De acordo com Marchand (2007), todas essas modificações sofridas pelo Ensino Médio no passar dos anos se justificavam pela crescente necessidade de a Escola estar em consonância com o processo de produção capitalista vivenciado pelo país, pois segundo o autor:

a demanda pela educação teve seu crescimento alavancado principalmente por dois fatores. O primeiro deles foi a crescente industrialização do país, o que levou à abertura de muitos empregos que exigiam os mais diversos níveis de habilitação. O segundo fator foi a política econômica de concentração de capital vigente e suas consequências para mercado, em que as possibilidades de ascensão social por meio da abertura de pequenos negócios ou do exercício autônomo de atividades profissionais, ficaram cada vez mais difíceis para a classe média. Diante dessa situação, a educação passou a ser vista pelas classes médias como o caminho para se qualificarem e assim poderem atuar nos cargos mais altos da hierarquia ocupacional (MARCHAND, 2007, p. 88).

Diante deste cenário de produção capitalista, o Brasil passou a ofertar variados tipos de Educação escolar, a exemplo da profissional, industrial, agrícola, normal e comercial, o que acabou confirmando a existência de uma dualidade na oferta educacional brasileira, quando se confirmou uma formação destinada ao ingresso no Ensino Superior e outra voltada para a formação da classe trabalhadora, pois na visão do governo da época:

O ensino médio – neste período composto pela educação profissional e o ensino secundário – era relevante para a política do governo de Vargas, baseado na crença de que o desenvolvimento econômico não carecia somente de capital financeiro, mas também da formação de técnicos de nível médio e superior. Essa política de formação de técnicos já foi concebida durante o Estado Novo, quando a educação profissional era tida como o primeiro dever do Estado (MARCHAND, 2007, p. 87).

Contudo, segundo Marchand (2007), mesmo diante desse quadro de variadas ofertas do Ensino Médio, a forma organizacional da educação brasileira não apresentava condições de atender à demanda de mercado instalada no país, sobretudo, em relação a profissionais qualificados. Este fato acabou ocasionando uma “crise na Educação”, o que levou o governo a firmar vários acordos de cooperação técnica e financeira entre o Ministério da Educação e a *Agency for International Development* (AID).

Entre os acordos firmados, dois eram específicos para o Ensino Médio, sendo o primeiro celebrado no dia 31 de março de 1965 entre o MEC e a USAID³⁵, com o objetivo de melhorar a Educação ofertada por meio do Ensino Médio. Para tanto, os técnicos brasileiros deveriam receber um treinamento ministrado por uma assessoria técnica americana.

No tocante ao segundo acordo, Marchand (2007) informa que foi firmado em 24 de junho de 1966 e estabelecia que os técnicos brasileiros deveriam participar de treinamentos, em terras americanas, os quais objetivavam expandir e aperfeiçoar o quadro de professores do Ensino Médio no Brasil, bem como os técnicos estadunidenses deveriam propor uma reformulação nas propostas educacionais das faculdades de Filosofia, Ciências e de Letras no Brasil.

A esse respeito, é possível inferir que a prática de buscar apoio técnico externo para tentar “resolver” a situação educacional do país já é antiga e vem se fortalecendo por meio de novas parcerias estabelecidas entre os governos federais, estaduais e/ou municipais e outras instituições nacionais ou internacionais.

Em meio ao período em que o governo brasileiro buscava dar cumprimento às diretrizes preestabelecidas por meio das parcerias com a USAID, foi concebida a Reforma do ensino de 1º e 2º graus, determinada pela Lei n. 5.692, de 1971, a qual preconizava que a Educação Profissional se tornaria compulsória, fato este que acabou consagrando o dualismo educacional no Brasil, pois esta Lei indicava em um dos seus artigos um ajuste à nova fase de

³⁵ Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional (*United States Agency for International Development*), mais conhecida por seu acrônimo em inglês, USAID. É um órgão do governo dos Estados Unidos encarregado de distribuir a maior parte da ajuda externa de caráter civil. É um organismo independente, embora siga as diretrizes estratégicas do Departamento de Estado americano (MENEZES; SANTOS, 2001b).

desenvolvimento vivida no país, pautado na lógica do capital financeiro, o que acabava demandando um aumento na mão de obra de nível técnico.

A Reforma de 1º e 2º graus passou a dar um caráter de “terminalidade” para os alunos que concluíssem o 2º grau, uma vez que os mesmos poderiam ingressar no mercado de trabalho mais cedo, sem necessariamente ter que cursar o Ensino Superior.

Percebemos assim que, a partir desse período, a Educação passa a ter um papel fundamental no processo de qualificação da força de trabalho, em função das necessidades impostas pela lógica de mercado e, portanto, pelo próprio modelo econômico instalado em nosso país. Percebemos ainda que, por meio da referida Reforma, foi reforçada a desigualdade educacional existente neste nível de ensino, pois abreviava a escolarização das classes subalternas e as situava cada vez mais à margem do processo educativo ministrado no Ensino Superior.

Contudo, segundo Germano (1993), após a Reforma de 1º e 2º graus muitas manifestações educacionais passaram a se posicionar de forma contrária às ideias desta Reforma.

No âmbito acadêmico e educacional começa a tomar corpo a oposição ao Regime. As reuniões anuais da SBCP (Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência), a partir de 1974, em Recife, transformam-se em significativo *Fórum* oposicionista. Em 1975 realiza-se na Unicamp um importante seminário para discutir o autoritarismo na América Latina. Em 1978 a política educacional do Regime é posta em questão durante o “I Seminário Brasileiro de Educação”, que ocorreu em Campinas – SP. No final dos anos 70, a UNE ressurge, cresce a formação de associações de docentes universitários (uma novidade), os professores de 1º e 2º graus mobilizam-se e promovem greves, cujo ponto principal de pauta eram os baixos salários (GERMANO, 1993, p. 216).

Diante desse quadro de contestação, o Estado iniciou um processo de organização de novas estratégias, período em que era perceptível no discurso oficial uma preocupação com as políticas sociais destinadas à população menos favorecida, quando também a Educação passou a ser vista como questão política e, portanto, como um mecanismo que minimizaria as desigualdades sociais (MARCHAND, 2007).

A partir dessa trajetória das reformas educacionais ocorridas no período da Nova República, fazia-se necessário reformular a Educação nacional e, de acordo com Vieira (2000), o então Presidente José Sarney iniciou um processo de reformulação da Educação como um todo. Durante este movimento, surge a proposta de reformar a Educação a partir do pressuposto da “Justiça Social”, a qual deu origem à proposta denominada “Educação para todos”.

Deste modo, no ano de 1985, um Plano de Educação Básica foi elaborado e trazia como objetivos o estímulo da consciência nacional em relação aos aspectos políticos sociais da Educação, a melhoria da produtividade da Educação básica brasileira, a valorização dos profissionais do magistério, a regularização e expansão dos recursos destinados ao financiamento da Educação básica e a ampliação das oportunidades de acesso às escolas de 1º grau (VIEIRA, 2000). Contudo, a proposta contida no plano visava a priorizar apenas a universalização do atendimento do Ensino Fundamental, sem ao menos fazer previsão de universalizar o Ensino Médio (antigo 2º grau).

Assim, é coerente afirmar que, somente a partir da publicação da CF/88, surge a primeira e mais importante modificação referente ao Ensino Médio brasileiro, sobretudo, em relação à sua abrangência, conforme preconiza o inciso II do artigo 208, que estabelecia em sua redação original que o dever do Estado com a Educação pública seria efetivado a partir da “progressiva extensão da obrigatoriedade e gratuidade ao ensino médio”. Contudo, após oito anos da promulgação da referida lei, foi criada uma Emenda Constitucional (14/96) que alterou a redação do art. 208 da CF para “progressiva universalização do ensino médio gratuito” (BRASIL, 1996a).

Acompanhando a mesma lógica do texto original da CF/88, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (n. 9.394/96) dispõe em seu artigo 4º, a “progressiva extensão da obrigatoriedade e gratuidade ao ensino médio” (BRASIL, 1996b). Em 2009, foi promulgada a Lei n. 12.061 que altera o inciso II do art. 4º da LDB para a seguinte redação “universalização do ensino médio gratuito”, preconizando a finalidade de assegurar o acesso de todos os interessados ao Ensino Médio público” (BRASIL, 2009).

Em razão dessas e outras modificações em relação à oferta do Ensino Médio é possível inferir que acaba existindo uma perda de identidade desta etapa de ensino, o que pode até justificar as oscilações das políticas públicas de escolarização desta etapa final da Educação Básica.

Contudo, de acordo com a LDB/96, o Ensino Médio é uma etapa da Educação Básica compreendida entre o Ensino Fundamental e a Educação Superior, tendo suas finalidades definidas no artigo 35 da referida lei.

Art. 35. O ensino médio, etapa final da educação básica, com duração mínima de três anos, terá como finalidades:

I – a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos;

- II – 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;
- III – o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico;
- IV – a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina (BRASIL, 1996b).

A este respeito, é possível inferir ainda que o Ensino Médio é a etapa de aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no Ensino Fundamental, que subsidia a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, proporciona a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, bem como promove o aprimoramento do educando como pessoa humana (BRASIL, 1996b). No entanto, segundo Oliveira e Gomes (2011), apesar de o Ensino Médio possuir características de uma fase de transição, o mesmo não deve ser desprovido de funções formativas, curriculares e pedagógicas específicas para o público a ele direcionado.

Após a reorganização do Ensino Médio, prevista na LDB/96, adveio a promulgação do Decreto n. 2.208, de 1997, e das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, os quais ratificaram o dualismo na oferta dessa etapa da Educação, dividindo o ensino em Educação Média propedêutica e Média profissionalizante.

Percebemos que, mesmo diante das várias reformas educacionais voltadas ao Ensino Médio, as grandes ações políticas voltadas para a área da Educação do país sempre estiveram mais fortemente relacionadas ao Ensino Fundamental, a exemplo da criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF)³⁶, o qual se constituiu como uma forma de solucionar problemas do atendimento do Ensino Fundamental no que correspondia à redistribuição de recursos destinados ao atendimento desta etapa de ensino, proporcionando um déficit significativo no ingresso de pessoas pobres no Ensino Médio.

De acordo com estudos de Siqueira Junior e Oliveira (2016), esse déficit em relação ao ingresso de pessoas no Ensino Médio diminuiu no período compreendido entre a década de 90 a 2000. Neste mesmo período, foi observado que

[...]as matrículas no ensino médio cresceram 117,31% enquanto as matrículas do ensino fundamental cresceram 22,31%. Esse crescimento pode ser explicado pelas inúmeras políticas de correção de fluxo e pela maior

³⁶ Criado em dezembro de 1996, no ano seguinte, o Fundef foi implantado de forma experimental no estado do Pará e funcionou em todo o país de 1º de janeiro de 1998 e até 31 de dezembro de 2006 (BRASIL, [20--]b).

presença de formados no ensino fundamental, que geraram pressão nos sistemas públicos de ensino médio, uma rede ainda bastante incipiente quanto à sua oferta (SIQUEIRA JUNIOR.; OLIVEIRA, 2016, p. 96).

É fundamental evidenciar que a expansão do Ensino Médio público brasileiro foi iniciada nos primeiros anos da década de 1990, e a premissa da obrigatoriedade da oferta só foi inserida pelo Governo Federal por meio da Emenda Constitucional n. 59/2009, a qual amplia a obrigatoriedade da oferta escolar para crianças e adolescentes entre a faixa etária de 6 aos 17 anos de idade.

A esse respeito Krawczyk (2009, p. 9) aponta que

Nos primeiros anos da década de 1990, houve um aumento significativo no número de matrículas para o ensino médio: 34,5%, entre 1991 e 1994. Entre os anos 1996 e 2007, as matrículas passaram de 5.739.077 para 8.369.369, um aumento de 41,7%.

Em relação a esse período de expansão Barros e Mendonça (2010, p. 34) sintetizam que

[...] apesar dessa expansão fabulosa do ensino médio, cerca de 20% dos jovens de 15 a 17 anos (idade em que estes jovens deveriam estar frequentando o ensino médio) não frequentam a escola hoje no Brasil, sendo esse número quatro vezes maior para jovens de 18 a 24 anos. As taxas de abandono são ainda muito elevadas e vêm declinando de forma muito lenta. Além disso, mais da metade dos jovens de 15 a 17 anos que não estão frequentando a escola também não está trabalhando. Cerca de 5% dos jovens com idade entre 15 a 17 anos que terminam o ensino fundamental não ingressam no ensino médio e, dentre eles, mais da metade não trabalha. Apesar da melhoria significativa na porcentagem de jovens que consegue ingressar no ensino médio, mas que não concluem a 1ª série, o mesmo não ocorreu nas demais séries deste nível. Portanto, universalização na conclusão do ensino médio parece algo ainda mais distante que para o ensino fundamental.

Esse processo de expansão de matrícula vem ao encontro do que preconiza nossa CF/1988, quando assegura que todo cidadão tem direito ao acesso à escola, assim como o Plano Nacional de Educação vigente (Lei n. 13.005/2014), por meio da meta 3, quando anuncia a pretensão de universalizar o atendimento escolar a toda a população compreendida na faixa etária de 15 a 17 anos, o qual estimava que todos deveriam estar na escola até o ano de 2016. No entanto, conforme Barros e Mendonça (2010), o grande desafio não é universalizar o acesso a esta etapa de ensino, mas sim universalizar a conclusão dos alunos que frequentam o Ensino Médio.

De acordo com informações do MEC/INEP foi possível perceber que, apesar do crescimento no número de matrículas na década de 90, os dados apontam que a partir do ano

de 2007 esse índice vem oscilando e, ao longo dos últimos 5 anos, houve um decréscimo considerável, conforme a Tabela 1, a seguir.

Tabela 1 - Evolução do número de matrículas no Ensino Médio no Brasil (2007-2017)

Ano	Matrícula
2007	8.369.369
2008	8.366.100
2009	8.337.160
2010	8.357.675
2011	8.400.689
2012	8.376.852
2013	8.314.048
2014	8.301.380
2015	8.076.150
2016	8.133.040
2017	7.930.384

Fonte: elaborada pela autora com base nos dados do INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA [INEP], 2017.

Como podemos perceber nos dados da tabela em referência, o número de matrículas no Ensino Médio vem decrescendo gradativamente no período que compreende entre 2007 a 2009. Já entre os anos de 2010 e 2011, houve um discreto aumento no número de alunos matriculados. No entanto, a partir do ano de 2012, o número de matrículas decresceu consideravelmente. Segundo informações contidas no documento do Censo/INEP (2017, p. 8), esse decréscimo se justifica, essencialmente, por três motivos: a “redução do número de concluintes do Ensino Fundamental que se matricularam no Ensino Médio; Aumento do número de concluintes do Ensino Médio e um elevado percentual de evasão (11,2%)”.

No que diz respeito ao fenômeno da evasão, Krawczyk (2009, p. 9) afirma que

A evasão, que se mantém nos últimos anos, após uma política de aumento significativo da matrícula no ensino médio, nos revela uma crise de legitimidade da escola que resulta não apenas da crise econômica ou do declínio da utilidade social dos diplomas, mas também da falta de outras motivações para os alunos continuarem seus estudos.

Com a diminuição da matrícula, percebemos que a universalização desta etapa de ensino está cada vez mais distante, sobretudo, pelo fato de a expansão de vagas em áreas afastadas das grandes cidades ser considerada mais complexa; embora se reconheça que está acontecendo uma ampliação do número de matrículas em áreas rurais, constata-se que, de acordo com o Censo (2017), existe 89,7% das escolas de Ensino Médio localizadas na zona

urbana e apenas 10,3% na zona rural, fato este que caracteriza a menor participação da zona rural em toda a Educação Básica.

Em se tratando de informações oficiais referentes aos jovens na faixa etária de 15 a 17 anos que estão matriculados no Ensino Médio, organizamos a Tabela 2, que demonstra a taxa de escolaridade líquida³⁷, compreendida entre 1980-2015 do percentual da população matriculada no Ensino Médio.

Tabela 2 - Taxa de Escolarização Líquida do Ensino Médio no Brasil (1980-2015)

Período	Percentual
1980	14,3
1991	17,6
1994	20,8
1998	30,8
1999	32,6
2000	33,3
2001	36,9
2002	40
2003	43,1
2004	44,4
2005	45,3
2006	47,1
2007	48
2008	50,4
2009	50,9
2011	51,6
2012	54
2013	55,1
2014	56,3
2015	56,9

Fonte: INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA [IBGE], [20--]a

Os dados revelam que no período que compreende entre 1980 a 2003, o aumento da taxa líquida foi significativo, chegando até 10% entre os anos de 1994 a 1998. Contudo, a partir do ano de 2004, este crescimento vem diminuindo sua intensidade, ao passo que entre os anos de 2014 a 2015, o aumento só correspondeu a 0,3%.

³⁷ Taxa de Escolarização Líquida – Indicador que identifica o percentual da população matriculada no nível de ensino adequado a sua faixa etária (IBGE, [20--]a).

A Tabela 2 ainda revela que, até o ano de 2015, cerca de 43% da população em idade adequada para cursar o Ensino Médio não estava na escola.

Para melhor contextualizar a situação dos jovens entre 15 a 17 anos no Ensino Médio brasileiro, o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) divulgou no ano de 2015 os percentuais referentes à população de jovens na faixa etária mencionada que estão na escola e quantos destes se encontravam matriculados no Ensino Médio, conforme dados apresentados na Tabela 3.

Tabela 3 - Porcentagem de jovens entre 15 a 17 anos e porcentagem desses jovens matriculados no Ensino Médio

ANO	Porcentagem de jovens de 15 a 17 anos na escola	Porcentagem de jovens de 15 a 17 anos matriculados no Ensino Médio
2015	84,3 %	62,7 %
2018	91,5%	68,7%

Fonte: OBSERVATÓRIO DO PNE, [20--].

A tabela acima demonstra que, no ano de 2015, a taxa de jovens em idade adequada matriculados no Ensino Médio era pouco mais de 60%, o que indicava a existência de quase metade da população de 15 a 17 anos em atraso escolar. No que refere aos dados de 2018, é possível perceber que houve um aumento de 7,2% de jovens matriculados na escola, ao passo que 6% são matriculados no Ensino Médio. Diante desses dados, é possível inferir que de fato vem ocorrendo um aumento de matrículas de jovens no ensino Médio, porém, ainda há um número expressivo de jovens entre 15 e 17 anos em atraso escolar no Brasil.

Ainda considerando os dados do Censo Escolar 2017, organizamos algumas informações referentes às taxas de aprovação dos alunos entre os anos de 2009 a 2016.

Tabela 4 - Evolução das taxas de aprovação no Ensino Médio no Brasil (2009-2016)

ANO	PERCENTUAL
2009	75,9
2010	77,2
2011	77,4
2012	78,7
2013	80,1
2014	80,3
2015	81,7
2016	81,5

Fonte: INEP, 2017.

Os dados da tabela anterior nos mostram que, de fato, vem ocorrendo um crescimento nas taxas de aprovação dos alunos no Ensino Médio, porém, esse crescimento vem ocorrendo com certa lentidão, o que acaba contribuindo para a elevação das taxas de distorção idade-ano neste nível no Brasil.

É importante percebermos que o fenômeno da distorção idade-ano no contexto do Ensino Médio, advém de um efeito cumulativo que tem início nos primeiros anos do Ensino Fundamental e que acaba se arrastando por anos na trajetória escolar de muitas crianças e adolescentes.

Oliveira (2007) firma que a partir da década de 1970 houve um aumento no número de matrículas do Ensino Fundamental e que por volta da década de 1990 se atingiu 100% de matrícula bruta³⁸. Todavia, a velocidade em que se deu o aumento no número de matrícula não foi igualmente proporcional ao percentual de conclusão dos alunos nesta etapa de ensino, o que acabou provocando a permanência desses alunos por mais tempo no Ensino Fundamental.

De acordo com dados oficiais (Anuários do IBGE), em 1965 os níveis que hoje compõem o ensino fundamental possuíam 11,6 milhões de matrículas; em 1970 esse número passa para 15,9 milhões. Desta forma, se considerarmos o período da ditadura militar (1965-1985), a matrícula cresceu 113,8%, algo próximo a um crescimento médio de 3,9% ao ano. No período subsequente, 1985-2000, o crescimento total foi de 44%, com uma média de 2,5% ao ano. Ressalta-se, entretanto, que foi nesse segundo período, por volta de 1990, que se atingiu 100% de matrícula bruta OLIVEIRA, 2007, p. 667).

Apesar dessa expansão, o percentual de concluintes cresceu mais lentamente, evidenciando a permanência de processos de exclusão no interior do sistema escolar (OLIVEIRA, 2007). De acordo com a LDB (Lei n. 9.394/96), a faixa etária de escolarização obrigatória na Educação Básica vai dos 4 aos 17 anos, distribuída da seguinte forma: a partir dos 4 anos, a criança deve ingressar na educação infantil; aos 6 anos, no Ensino Fundamental; e aos 15 anos, no Ensino Médio.

No entanto, os dados do Censo Escolar 2017 apontam que 96,7% dos alunos ingressam no 1º ano do Ensino Fundamental na idade adequada, independente da rede de ensino. Todavia, quando se analisa o percentual de alunos em distorção idade-ano a partir do 5º ano do Ensino Fundamental, é perceptível que a trajetória escolar deles, já nos anos iniciais, vem sendo marcada por irregularidades, conforme podemos constatar na Tabela 5.

³⁸ Expressa o percentual da matrícula total em determinado nível de ensino em relação à população na faixa etária teoricamente adequada para frequentar esse nível de ensino (INEP, 2004).

Tabela 5 - Distorção idade-série no 1º, 5º e 9º ano do Ensino Fundamental por dependência administrativa no Brasil em 2017

Dependência administrativa	Ano		
	1º	5º	9º
Federal	2,3	12,1	18,1
Estadual	2,6	15,7	25,3
Municipal	3,5	23,9	29,9
Privada	3,0	5,2	7,2

Fonte: INEP, 2017.

Assim, analisando o panorama da distorção idade/ano no Ensino Fundamental é possível compreender as razões para o alto índice de jovens que se encontram em distorção no Ensino Médio, pois, de acordo com dados do Censo 2017, esse índice corresponde a mais de 2 milhões de jovens.

Segundo o Censo Escolar 2017, o Brasil possui mais de 35 milhões de estudantes matriculados no ensino fundamental e no ensino médio, nas redes pública e privada. Entre eles, mais de 7 milhões estão em situação de distorção idade-série, ou seja, têm dois ou mais anos de atraso escolar. São quase 5 milhões no ensino fundamental e mais de 2 milhões no ensino médio (FUNDO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A INFÂNCIA [UNICEF], 2018, p. 4).

Em se tratando especificamente do percentual de jovens em distorção idade-ano matriculados no Ensino Médio, o INEP divulgou algumas informações referentes ao período de 2006 a 2010.

Tabela 6 - Taxa de distorção idade-série no Ensino Médio no Brasil (2006-2010)

Período	Percentual
2006	44,9
2007	44,8
2008	38,2
2009	38,1
2010	37,8
...	...
2017	28,2

Fonte: INEP, 2017; IBGE, [20--]b.

Observando os percentuais da tabela, percebemos que, no período de 2006 a 2008, vem ocorrendo uma diminuição contínua nos percentuais, sobretudo, no que refere ao intervalo de 2007 a 2008, quando houve uma diminuição que chegou a 6,6%. No entanto, analisando o período 2008-2009, essa taxa praticamente estagna e volta a diminuir a partir de 2010, especialmente quando observamos os dados referentes a 2017, quando foi possível

perceber que a taxa de distorção idade-série reduziu para 28,2% – o que demonstra uma diminuição de 9,6% no intervalo de 7 anos, se levarmos em consideração o período de 2010 a 2017.

No entanto, de acordo com informações contidas no relatório de 2018 do Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), essa diminuição na taxa de distorção do Ensino Médio não representa uma possível resolução do “problema”, mas sim o agravamento de outro: o abandono escolar.

De acordo com o relatório supramencionado existe um número significativo de jovens entre 15 a 17 anos fora da escola, o que mostra que, em parte, a taxa de distorção diminuiu por conta do aumento do número de jovens que abandonam a escola.

Os dados do Censo Escolar 2017 mostram que há três grandes momentos em que os índices de distorção idade-série são mais altos: o 3º ano e o 6º ano do ensino fundamental e o 1º ano do ensino médio. Esses três pontos críticos coincidem com etapas de transição no percurso escolar de crianças e adolescentes: o final do ciclo de alfabetização, a mudança da sala de aula unidocente para a multidocente, a transferência da gestão municipal para a estadual, etc. Uma outra questão importante a ser observada é que, em alguns momentos, a taxa de distorção idade-série diminui à medida que a escolaridade avança. Por exemplo, nas escolas públicas de ensino médio, a taxa de distorção idade-série é de 36% no 1º ano, 30% no 2º ano e 25% no 3º ano. Isso não quer dizer que os problemas estão sendo resolvidos. Em muitos casos, o que ocorre é que os estudantes que estão em atraso acabam abandonando a escola ou são encaminhados para a educação de jovens e adultos (UNICEF, 2018, p. 4-5).

De acordo com o Relatório do UNICEF, é possível inferir que existe a necessidade da criação de políticas públicas emergenciais e contínuas que atendam à questão da distorção idade/ano na escola básica, sobretudo no Ensino Médio, haja vista o número significativo de jovens entre 15 e 17 anos fora da escola. Inferimos ainda que essas políticas precisam ser concebidas de forma a assegurar ao aluno uma aprendizagem que promova o seu desenvolvimento de forma integral.

No entanto, esta pesquisa tem nos revelado que no Brasil já existe um deslocamento de recurso público para a esfera privada no sentido de estabelecer parcerias educacionais que ponham em prática projetos de aceleração de estudos para tentar resolver o problema da distorção idade/ano no país, a exemplo da já citada parceria estabelecida entre a Fundação Roberto Marinho e algumas Secretarias Estaduais de Educação do país. Contudo, tais parcerias já trazem um conjunto de produtos, como livros, apostilas, *cd-roms*, cursos de formação de professores, minutas de matrizes curriculares além de uma definição detalhada das ações pedagógicas que deverão ser desenvolvidas. A nosso ver esse modelo de oferta

acaba se constituindo em um novo nicho de mercado para as empresas do ramo, além de retirar ou diminuir a auto governança da escola, sobretudo, no que se refere à construção e organização da gestão democrática, do trabalho pedagógico e da autonomia dos professores, desrespeitando o que preconiza a Lei 9.394/1996, que assegura às unidades escolares em seu artigo 15 “progressivos graus de autonomia pedagógica e administrativa e de gestão financeira” (BRASIL, 1996b).

2.2 A atuação da parceria público-privada no atendimento do Ensino Médio

De acordo com Krawczyk (2011), as políticas de expansão do Ensino Médio respondem não somente aos anseios das camadas populares por mais escolarização, mas também à necessidade de tornar o país mais competitivo no cenário econômico internacional, pois é notório que nas últimas décadas, (re)pensar a oferta do Ensino Médio tem causado uma crescente mobilização por parte do poder público para criar novas políticas educacionais que garantam essa oferta.

As ações que visam à expansão do Ensino Médio no Brasil vêm sendo marcada por várias razões, as quais podem ser advindas das diversas mudanças socioeconômicas, tecnológicas e culturais ocorridas na contemporaneidade, bem como do novo modelo econômico instaurado no país, baseado na flexibilização e na integração dos processos de trabalho. Krawczyk (2011) ressalta que, no que se refere aos processos de trabalho, estes devem acompanhar não apenas conhecimentos técnicos, mas também amplas habilidades cognitivas e características específicas, como o raciocínio, a eficiência, o domínio de símbolos e de linguagem matemática, entre outras.

Bueno (2000) corrobora essas reflexões quando considera o Ensino Médio como uma “estrela fugidia”, pois ele é considerado estrela nos momentos em que o processo educativo é articulado diretamente ao crescimento econômico, porém, é considerado fugidio quando o seu significado estratégico e articulador na Educação nacional escapa aos interesses dos projetos utilitaristas educacionais, os quais atribuem a este nível uma formação juvenil precarizada e voltada ao mercado de trabalho.

Como dito anteriormente, o Ensino Médio brasileiro é uma etapa da Educação Básica que vem sofrendo algumas mazelas por parte do poder público, seja pelo fato de sua universalização e/ou obrigatoriedade ter sido prevista na legislação de forma tardia, seja pelos poucos investimentos, seja por ter sido submetido a inúmeras reformas educacionais.

No que se refere ao processo de expansão de matrícula desta etapa de ensino, Krawczyk (2009) afirma que

o processo de expansão das matrículas está reproduzindo a desigualdade regional (tabela 1 e gráfico 4), sexual (gráfico 5), de cor/raça (tabela 3) e da modalidade de ensino: médio regular, profissional ou educação de jovens e adultos (gráfico 6). Para além dos desafios que a universalização do acesso à escola e a igualdade de oportunidades educacionais propõe, também permanecem, no caso do ensino médio, desafios referentes aos conteúdos a serem ensinados; à formação e remuneração dos professores; às condições de infra-estrutura e gestão escolar; aos investimentos públicos realizados; entre outros.

Outra reflexão proposta por Krawczyk (2009, p. 9) diz respeito à concepção que cada ator social possui do Ensino Médio, pois

Para alguns setores sociais, cursar o ensino médio é algo tão natural quanto comer, tomar banho etc. E, muitas vezes, sua motivação está bastante associada à possibilidade de recompensa (seja por parte dos pais ou pelo ingresso na universidade). A questão está naquele grupo social para o qual o ensino médio não faz parte nem de seu capital cultural nem de sua experiência familiar e, por isso, o jovem desse grupo, geralmente não é cobrado para continuar estudando. É aí que está o desafio de criar a motivação pela escola.

O fato é que esta etapa de ensino ultimamente tem sido foco de muitos debates educacionais, uma vez que possui um alto índice de evasão e por apresentar um baixo rendimento nas avaliações nacionais, como podemos perceber nos resultados do IDEB.

Até o ano de 2015, as médias do IDEB eram obtidas a partir de uma amostra de escolas. Todavia, a partir da edição de 2017, todas as escolas públicas e, por adesão, as escolas privadas, passaram a ter suas médias observadas e projetadas.

No ano de 2017, o Inep divulgou que o Ensino Médio, após três edições consecutivas sem alteração, avançou 0,1 ponto naquele ano. Embora tenha sido observado um crescimento, o percentual observado ainda está bem distante da meta projetada.

Tabela 7 - IDEB do Ensino Médio no Brasil

ANO	BRASIL	
	Projetado	Observado
2007	3,4	3,5*
2009	3,5	3,6*
2011	3,7	3,7*
2013	3,9	3,7
2015	4,3	3,7
2017	4,7	3,8

Fonte: INEP, 2017.

Nota: Faz referência ao IDEB que atingiu a meta projetada.

Analisando os dados da tabela em evidência, observamos que as metas nacionais projetadas para o ano de 2007, 2009 e 2011 foram alcançadas, porém, sem grandes elevações; enquanto nos anos de 2013, 2015 e 2017, ficamos longe de alcançar a meta projetada. Vale destacar que as notas observadas para os anos 2015 e 2017 ficaram bem abaixo das metas projetadas e, segundo informações contidas no site do INEP no ano de 2017, nenhum estado brasileiro alcançou a média do IDEB.

Diante desse cenário em que se encontra a Educação pública brasileira, sobretudo, no que se refere ao Ensino Médio, é observada nos últimos anos uma ampliação da participação de Institutos, Fundações e outras instituições privadas em parceria com os governos federal, estadual e municipal no sentido de buscar solucionar os problemas educacionais do país.

De acordo com os estudos de Peroni (2016a), o setor privado tem atuado de várias formas no setor público, seja por meio da venda de modelos de gestão, de propostas curriculares, de materiais pedagógicos ou demais serviços que acabam caracterizando um processo de mercantilização do ensino, que ocorre também

com o privado definindo o conteúdo da educação. Neste caso, observamos em parte o poder público assumindo a lógica do privado na administração pública através da gestão gerencial e também quando abre mão de decidir o conteúdo da educação, repassando a direção para instituições privadas (PERONI, 2016a, p. 9).

Deste modo, é possível perceber que a propriedade permanece sendo pública, porém, quem passa a dar a direção, o norte, para as políticas educacionais governamentais é o setor privado. Peroni (2012) sustenta que essa transferência de responsabilidades do setor público para o privado é parte de uma concepção neoliberal que concebe o mercado como parâmetro de qualidade.

O neoliberalismo propõe o Estado mínimo, privatizando e tendo o mercado como parâmetro para a gestão pública; a Terceira Via propõe reformar o Estado, argumentando que este é ineficiente; assim, a reforma do Estado terá como parâmetro de qualidade o mercado, por intermédio da administração gerencial, fortalecendo a lógica de mercado dentro da administração pública (PERONI, 2012, p. 22).

Os estudos de Peroni (2016b) apontam que o processo de aproximação do público com o privado ocorre por meio da direção, execução ou direção e execução das políticas públicas educacionais. No tocante à direção, a autora sustenta que, por meio do Movimento Todos pela Educação, os grandes grupos de empresários acabam influenciando o Governo Federal tanto na organização da agenda educacional quanto na venda de produtos educativos e na contratação de assessorias. Deste modo, por interlocução dos empresários, é inserida no Brasil “a concepção de quase-mercado na educação” (PERONI, 2012, p. 11); já no que se refere à execução dessas políticas, Peroni (2016b) destaca alguns programas federais voltados para a educação de jovens e adultos, como o Brasil Alfabetizado e o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC), que são executados diretamente por instituições privadas.

Por fim, Peroni (2016b) esclarece que o processo de direção e execução das políticas públicas educacionais, por meio das instituições privadas, pode ocorrer simultaneamente e parte das ações advindas das parcerias estabelecidas entre o setor público e o privado.

Mas esse processo também ocorre ao mesmo tempo na execução e direção, como verificamos nos estudos sobre as parcerias, em que instituições privadas definem o conteúdo da educação e também executam sua proposta através da formação, avaliação do monitoramento, premiação e sanções que permitem um controle de que seu produto será executado (PERONI, 2016b, p. 15).

Assim, podemos inferir que, quando o setor público transfere a responsabilidade para o privado – sobretudo, no que concerne à definição dos conteúdos, à forma de execução, avaliação e às demais atividades inerentes a esse processo –, fica claro que o setor público busca comprar do privado aquilo que Peroni (2016a, p. 15) chama de “pacotes de qualidade”, o que acaba fortalecendo a lógica de mercado dentro da esfera pública.

É possível inferir ainda que essa lógica de mercado traz em seu bojo uma concepção de educação que prima pelo resultado, pelo lucro e pelo crescimento econômico, ou seja, é

uma lógica utilitarista³⁹, a qual não é orientada no sentido da formação integral do indivíduo, mas concebida como meio para o alcance de algum fim externo ao desenvolvimento humano.

Ao refletirmos sobre a lógica utilitarista, é possível perceber que ela tem uma ligação direta com a Teoria do Capital Humano, pois relaciona investimento em educação ao desenvolvimento econômico, ou seja, investir nos indivíduos significa aumentar a produtividade. A esse respeito, Frigotto (1993) afirma que a definição da educação passa a ser ditada

pelos critérios de mercado, cujo objetivo é averiguar qual a contribuição do “capital humano”, fruto do investimento realizado, para a produção econômica. Assim como na sociedade capitalista os produtos do trabalho humano são produzidos não em função de sua “utilidade”, mas em função da troca, o que interessa, do ponto de vista do mercado (FRIGOTTO, 1993, p. 67).

Deste modo, podemos inferir que a teoria do capital humano concebe a educação como insumo, fator eficaz para o aumento da produtividade, ou seja, para o aumento do desenvolvimento econômico.

A esse respeito, Santos (1997), à luz de teóricos como Theodore W. Schultz⁴⁰, entre outros, ressalta que

o capital humano, entendido como instrução, saúde, treinamento prático, seria capaz de provocar um maior desenvolvimento econômico, porque o investimento daria uma taxa de retorno apreciável pelo aumento da produtividade do trabalhador. Essa teoria teve expressiva repercussão na América Latina, onde a escola passou a ser vista como *locus* prioritário da formação de mão-de-obra para o mercado de trabalho (SANTOS, 1997, p. 36).

Atualmente, é possível perceber características da Teoria do Capital Humano entrelaçadas aos objetivos educacionais das agências internacionais, como o Banco Mundial, Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), entre outras, as quais “desenham” modelos de políticas, programas e projetos educacionais que trazem em seu bojo a perspectiva de que, por meio da execução de suas políticas, será possível obter êxito educacional.

O Brasil vem seguindo os objetivos das agências internacionais e tem buscado, por meio das parcerias público-privadas, uma maior eficiência e um menor custo para realizar ações de sua competência, entre elas, as ações voltadas para a educação.

³⁹ É uma lógica que prima pelo valor mercantil da vida e que responde ao interesse imediato do ser humano (LENOIR, 2016).

⁴⁰ Theodore W. Schultz foi professor do Departamento de Economia da Universidade de Chicago. É considerado o principal formulador dessa disciplina e da ideia de capital humano (MINTO, 2006).

Como sustenta Adrião e Peroni (2005), as PPPs vêm funcionando como uma estratégia de expansão do capitalismo, uma vez que as políticas públicas organizadas pelo setor privado estão cada vez mais presentes nas redes públicas de ensino, ocasionando, entre outros aspectos, o controle dos processos educativos por parte do setor privado e a garantia dos interesses do mercado.

No Brasil, existem vários tipos de parcerias público-privadas no âmbito da Educação e que têm o mercado como parâmetro de qualidade. De acordo com os estudos de Krawczyk (2013), o Ensino Médio brasileiro vem apresentando uma variedade de ofertas, formas de organização e de ensino, sobretudo, as advindas das PPPs, como o Programa Ensino Médio Inovador (PROEMI).

No caso específico do Pará, as parcerias público-privadas ocorrem por meio da execução de projetos advindos de instituições privadas, entre elas, os onipresentes Instituto Ayrton Senna, Instituto Unibanco e Fundação Roberto Marinho – esta última principalmente por meio do projeto Telecurso, atuando no estado desde 2014, com o objetivo de diminuir o índice de distorção idade/ano dos alunos do Ensino Fundamental e do Ensino Médio.

Dessa forma, nos parágrafos seguintes trataremos do processo de inserção do referido projeto no contexto da parceria público-privada na Educação paraense, um dos objetivos desta dissertação, abordando assim a Fundação Roberto Marinho e suas ações voltadas para o Ensino Médio.

2.3 Fundação Roberto Marinho⁴¹

Antes de iniciarmos as discussões em relação à Fundação Roberto Marinho, é fundamental destacar que existe um conjunto de legislações que ampara legalmente as fundações, entre elas está a Lei nº 13.151 de 28 de julho de 2015 (BRASIL, 2015a), que dispõe sobre a finalidade das fundações, a remuneração do seus dirigentes, o prazo para manifestação do Ministério Público sobre suas alterações estatutárias e demais providências. Em relação ao parágrafo único, do artigo 62 da lei em evidência foi possível constatar que as fundações poderão se constituir para os seguintes fins:

- I – assistência social;
- II – cultura, defesa e conservação do patrimônio histórico e artísticos;
- III – educação;
- IV – saúde;

⁴¹ As informações deste item da dissertação foram retiradas do site oficial da FRM (FUNDAÇÃO ROBERTO MARINHO, [20--]b).

- V – segurança alimentar e nutricional;
- VI – defesa, preservação e conservação do meio ambiente e promoção do desenvolvimento sustentável;
- VII – pesquisa científica, desenvolvimento de tecnologias alternativas, modernização de sistemas de gestão, produção e divulgação de informações e conhecimentos técnicos e científicos;
- VIII – promoção da ética, da cidadania, da democracia e dos direitos humanos;
- IX – atividades religiosas (BRASIL, 2015a).

Assim, a partir de nossas análises da Lei nº 13.151/15 foi possível constatar que em nosso país as Fundações privadas devem se constituir por finalidades de interesses sociais como assistência, educação, saúde, entre outros.

No tocante a Fundação Roberto Marinho (FRM), de acordo com informações contidas no site oficial da FRM, foi possível verificar que sua instituição ocorreu no ano de 1977 por meio do empresário brasileiro Roberto Marinho, falecido em 06 de agosto de 1979. Ainda, de acordo com o site oficial em referência, o motivo de sua criação foi a convicção de que, por meio da comunicação, poderia haver uma transformação social.

Por meio deste estudo tivemos acesso, via rede de internet, à escritura de reforma do estatuto da Fundação Roberto Marinho, emitida pelo 5º Ofício de Notas, no ano de 2016, no estado do Rio de Janeiro. O referido documento informa que a fundação possui como co-instituidores os senhores Roberto Irineu Marinho, João Roberto Marinho e José Roberto Marinho. No tocante aos vários artigos citados no documento, destacamos o artigo 2º, que descreve os objetivos da fundação e diz que os mesmos

[...] compreendem a assistência, execução, promoção, apoio, incentivo e patrocínio de ações nos campos cultural, educacional, social, filantrópico, comunitário, recreativo/esportivo, científico-tecnológico, no Brasil, podendo desta forma, (1) criar, manter, produzir, reproduzir, editar, publicar, distribuir, divulgar, prestar serviços especializados, sempre dentro de suas áreas de atuação, podendo, ainda para tanto, produzir obra audiovisual, cinematográfica e/ou vídeofonográfica sob qualquer formato e para qualquer tipo de veiculação, criar, manter e/ou participar de entes privados, buscando a consecução dos objetivos acima citados, cumpridas as exigências legais, e mediante comunicação prévia ao Ministério público; - (2) firmar contratos e convênios com entidades públicas ou privadas; - (3) promover espetáculos, eventos, cursos, simpósios, exposições, concursos e quaisquer outras atividades vinculadas aos seus objetivos; - (4) distribuir bolsas de estudos e de pesquisa e prêmios; - (5) Programação do canal educativo intitulado FUTURA, o qual não tem fins comerciais, incluindo a produção de obras audiovisuais educativas, informativas, culturais e recreativas que visem propugnar pela educação cívica, moral e cultural, para compor a grade de programação deste canal, bem como para serem licenciadas a terceiros no Brasil e/ou no exterior, com o objetivo de ampliar o compromisso com a transformação social e também de disseminar o conteúdo do Canal Futura entre parceiros públicos e privados (RIO DE JANEIRO, 2016, p. 3-5).

Atualmente, a estrutura organizacional da Fundação Roberto Marinho é composta por três órgãos estatutários: Presidência, Conselho de Curadores⁴², Conselho Fiscal⁴³. No tocante à presidência, atualmente ela está composta por 11 membros descritos no Quadro 4.

Quadro 4 - Estrutura administrativa da FRM

Função	Nome
Presidente	José Roberto Marinho
Secretário Geral	Wilson Risolia
Gerente Geral de Educação Profissional	Aparecida Lacerda
Gerente Geral do Futuro	João Alegria
Gerente Geral de Patrimônio e Cultura	Lucia Bastos
Gerente Geral de Educação e Implementação	Vilma Guimarães
Gerente Jurídico	Ana Érika Marques
Gerente de Gestão e Finanças	Carlos Carlleto
Gerente de Desenvolvimento e Comunicação Institucional	Flávia Constante
Gerente de Tecnologia e Infraestrutura	Gustavo Bastos
Gerente de Desenvolvimento Institucional	Mônica Pinto

Fonte: FUNDAÇÃO ROBERTO MARINHO, [20--]b.

Em relação aos membros do Quadro 4, destacamos que o atual presidente, José Roberto Marinho, é filho do fundador da FRM, estudou História na Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-RJ) e Geografia na Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Desde os 16 anos já assinava matéria jornalística do jornal *O Globo*, em cujo editorial começou a trabalhar. De acordo com informações do site da Fundação, José Roberto vem desde 1972 assumindo cargos nas empresas de seu falecido pai, Roberto Marinho.

Destacamos ainda que, por meio da descrição da função de cada membro, é possível perceber que existem duas funções voltadas especificamente para a educação, o que demonstra o interesse da FRM para esta área de atuação.

De acordo com informações do portal Memória Roberto Marinho, a Fundação foi caracterizada por seu idealizador como consequência natural de um longo processo da Rede

⁴² É formado por pessoas ligadas à cultura, à ciência, à educação e comunicação em geral, com atuação de destaque em suas áreas. De acordo com o estatuto da Fundação Roberto Marinho, o Conselho Curador tem a missão de zelar pelo desenvolvimento da Fundação (FUNDAÇÃO ROBERTO MARINHO, [20--]b).

⁴³ Analisa a prestação de contas e a previsão orçamentária da Fundação, de maneira independente (FUNDAÇÃO ROBERTO MARINHO, [20--]b).

Globo de Televisão em ações comunitárias, atuando onde a esfera pública e a iniciativa privada tinham dificuldades, intitulando-se uma instituição sem fins lucrativos.

Ainda segundo esse mesmo portal, a primeira ação desenvolvida pela FRM foi a campanha pela preservação da memória nacional no ano de 1977, em parceria com o Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN), que restaurou monumentos, como a Igreja Nossa Senhora do Rosário em Minas Gerais, em um processo que para Roberto Marinho representava “a saudável e harmoniosa relação que pode existir entre governo e a iniciativa privada” (FUNDAÇÃO ROBERTO MARINHO, [20--]c, on-line).

Já no ano de 1978, a FRM, em parceria com a Fundação Padre Anchieta, lança seu primeiro projeto com foco específico na educação: o Telecurso, voltado para atender adultos que objetivavam concluir o 2º grau, hoje Ensino Médio.

Neste período, as “teleaulas eram transmitidas diariamente pela Rede Globo e em outros emissores de tv e rádio” (FUNDAÇÃO ROBERTO MARINHO, [20--]a, on-line). A partir daí, muitos brasileiros passaram a ter acesso ao ensino a distância por meio de um canal de televisão destinado para a Educação⁴⁴.

No ano de 1981, é lançada uma versão do Telecurso voltada para o 1º grau, hoje Ensino Fundamental, que passa a ser uma forma de acesso à Educação para um número maior de pessoas, segundo informações do site oficial da FRM. Para Medeiros (2017, p. 228) o telecurso foi

O maior e mais ousado programa concebido pela Fundação Roberto Marinho em parceria com a Fiesp e com a Fundação Padre Anchieta, o Telecurso, também se estabelece sobre os moldes do contrato por dispensa licitatória nos dez Estados nos quais atua. Destes, vale frisar, cinco são no Nordeste, quatro no Norte do país e um no Rio de Janeiro onde está sediada a Fundação, sendo também o Estado que mais tem recebido intervenções daquela em diversas áreas. O avanço do Telecurso por grande parte do país se deu após ter se tornado política pública reconhecida pelo Ministério da Educação (MEC).

Medeiros (2017, p. 228) afirma ainda que, embora o Brasil já tenha tido diversas experiências agrupando comunicação e educação, nenhuma delas conseguiu alcançar

o grau de inserção e investimento do Telecurso, que foi o primeiro, inclusive, a ser concebido e desenvolvido por um empresário do setor comercial da comunicação, o concessionário Roberto Marinho. Todas as experiências anteriores de teleducação haviam sido criadas por agentes públicos, basicamente, por governos militares.

⁴⁴ Chamado, a partir de 1977, de Canal Futura.

A FRM, a partir do Telecurso, organizou uma metodologia que possui, entre várias ações, a formação dos professores, o acompanhamento das atividades e das avaliações dos alunos, as quais objetivam contribuir para a resolução de problemas educacionais brasileiros.

A partir dessas novas ações, a FRM, em parceria com o MEC, passou a adotar o Telecurso como parte de políticas públicas e vem formando crianças e jovens em vários estados brasileiros por meio das PPPs, pois Roberto Marinho acreditava que, por meio de sua Fundação e de seus parceiros, eles poderiam “fazer com que o processo de educação, em nosso país, pudesse se democratizar com rapidez” (FUNDAÇÃO ROBERTO MARINHO, [20--]a, on-line).

De acordo com informações do site da FRM, a primeira implementação do Telecurso como política pública ocorreu na Serra do Mel, no estado do Rio Grande do Norte, no ano de 1993, atendendo alunos do Ensino Fundamental e Médio. Já no ano de 2000, iniciou-se a produção dos livros didáticos específicos do Telecurso em parceria com a Federação das Indústrias do Estado de São Paulo.

Em relação à atuação do Telecurso, Medeiros (2017, p. 229) afirma que

O projeto se espalhou por todo o país especialmente devido à formação de uma rede de parcerias constituídas com governos estaduais e municipais. No Rio de Janeiro, o Telecurso passou a ser chamado ‘Autonomia’, para as escolas estaduais que adotaram o método de ensino da FRM, e ‘Autonomia Carioca’, nas escolas municipais. Apesar de este último ter sido criado em 2010, desde 2009 que a secretaria de educação do município vem repassando verba pública para a Fundação. Nos sete anos de repasse, a quantia somou R\$ 23.155.456,0010 para a prestação de serviço que instala a metodologia telessala do Telecurso nas escolas públicas tanto para o programa de aceleração da educação, assim como também para a formação continuada de professores da rede pública de ensino.

Medeiros (2017, p. 229) ainda afirma que

A Fundação Roberto Marinho também firmou parceria direta com o Ministério da Educação (MEC) para a realização do projeto ‘Tecendo o Saber’. Lançado em 2005, o projeto, que teve vigência entre 2006 e 2007, custou R\$ 1.994.068,0011 para a implantação de telessalas destinadas ao primeiro segmento do ensino fundamental. A ideia é oferecer a jovens e adultos a oportunidade de concluírem, em menos tempo, as primeiras séries dessa etapa do ensino.

Deste modo, é possível inferir que a FRM vem atuando com seus projetos voltados para a área da educação nas esferas federal, estadual e municipal, e que sua ampliação tem colaborado com a expansão da lógica de mercado, sobretudo, no que refere ao menor tempo da ação e maior rapidez nos resultados. Além do fato de estar voltada para resolver um

possível problema educacional que até o momento da parceria com a fundação ainda não tinha sido resolvido pelo Estado.

A respeito da lógica de mercado imposta pelas empresas privadas, Medeiros (p. 232, 2017) afirma que esta

[...] lógica se apoia também na repetição do discurso de que a educação pública estaria em péssimas condições devido à extrema burocracia, que seria o principal elemento da gestão do Estado sobre as escolas. Este pensamento se baseia na ideia de que a qualidade do serviço prestado ao ensino dependeria da eficácia e eficiência próprias de métodos gerenciais de empresas privadas.

De acordo com este estudo, foi possível constatar, por meio do site da Fundação Roberto Marinho, que atualmente o Telecurso opera em 10 estados brasileiros e recebe as denominações conforme descritas no Quadro 5:

Quadro 5 - Atuação da Fundação Roberto Marinho via telecurso

Estado	Nomenclatura do Telecurso	Rede que implementou	Ano de implantação
Pernambuco	Travessia	Estadual	2010
Paraíba	Alumbar	Estadual	2014
Rio de Janeiro	Autonomia	Estadual	2009
Rio de Janeiro	Autonomia Carioca	Municipal	2010
Rio de Janeiro – Paraty	Azul Marinho	Municipal	2010
Minas Gerais	Telecurso Minas Gerais	Estadual	2016
Acre	Poronga	Estadual	2002
Amazonas	Igarité	Estadual	2009
Bahia	Ressignificando	Estadual	2014
Rio Grande do Norte	Conquista	Estadual	2012
Rondônia	Salto	Estadual	2013
Pará	Mundiar	Estadual	2014

Fonte: FUNDAÇÃO ROBERTO MARINHO, [20--]a.

É importante destacar que os trabalhos desenvolvidos pela FRM têm como foco de atuação a Educação Básica, sobretudo, para atender pessoas que ficaram à margem do processo educativo deste nível de ensino. Cabe destacar que os projetos são desenvolvidos para tentar solucionar situações de distorção idade-ano, evasão escolar, defasagem na aprendizagem, além de tentar incluir os jovens no mundo do trabalho.

A Fundação Roberto Marinho desenvolve projetos voltados para a escolaridade básica e para a solução de problemas educacionais que impactam nas avaliações nacionais, como: distorção idade-série, evasão escolar e a defasagem na aprendizagem. Atua em soluções de educação, com foco em correção de fluxo e reforço escolar, e na inclusão de jovens no mundo do trabalho (FUNDAÇÃO ROBERTO MARINHO, [20--]b).

Assim, ainda segundo as informações do Quadro 5, foi possível constatar que a FRM possui um maior número de parcerias com as redes estaduais de ensino, a exemplo do Pará, que já vem experimentando, desde 2014, esse “modelo” educacional pautado nas parcerias público-privadas, como o Projeto Mundial, originado do Projeto Telecurso da FRM.

Nesse sentido, analisaremos na seção seguinte os desdobramentos das ações da Fundação Roberto Marinho, por meio do Projeto Mundial, fruto de uma parceria público-privada, tentando desvelar como se deu a institucionalização das PPPs no estado do Pará, sobretudo, na oferta do Ensino Médio.

3 PARCERIA PÚBLICO-PRIVADA NA EDUCAÇÃO PARAENSE: O PROJETO MUNDIAR COMO ESTRATÉGIA PARA O ENSINO MÉDIO

Nesta seção, trataremos sobre a inserção do Projeto Mundiar no contexto da parceria público-privada na Educação paraense por meio da celebração de contrato entre a SEDUC-PA e a Fundação Roberto Marinho como estratégia do Pacto pela Educação do Pará, que possui como meta elevar os índices educacionais paraenses.

3.1 Pacto pela Educação do Pará

Segundo informações do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), o Estado do Pará fica localizado na região Norte do Brasil, é composto por 144 municípios, tem Belém como sua capital e é delimitado pelos estados do Amazonas, Amapá, Mato Grosso, Maranhão, Roraima, Tocantins, além do Suriname, da Guiana e do Oceano Atlântico ao norte. Em relação à sua extensão territorial, o Pará é apontado como a segunda maior unidade federativa do Brasil, ocupando um espaço geográfico de 1.245.759,305 km². Segundo o Censo de 2010, a distribuição dos habitantes por quilômetros quadrados ficou em torno de 6,07 hab./km².

O estado do Pará está localizado na região amazônica e, também de acordo com informações do último Censo, o estado possuía uma média populacional de 7.581.051 pessoas, ocupando assim a 9ª posição em maior número de população do país. Em pesquisas mais recentes, o IBGE aponta que a população paraense estava estimada em 8.513.497 pessoas no ano de 2018.

De acordo com o site oficial do governo do Estado do Pará (PARÁ, [20--]b), o município de Belém tem a segunda região metropolitana mais populosa da região Norte, com 2,4 milhões de habitantes. O site ainda informa que o Pará é o estado da região Norte mais populoso dessa macrorregião.

Ainda segundo o IBGE, o Pará é subdividido em mesorregiões, ou seja, o estado congrega vários municípios em uma mesma área geográfica, que possuem semelhanças sociais e econômicas, que por sua vez são subdivididas em microrregiões. Abaixo apresentamos a Figura 1, que demonstra a subdivisão do estado em mesorregiões.

Figura 1 - Divisão do estado do Pará em mesorregiões

Fonte: MAPA..., 2016.

Segundo Silva e Silva (2008, p. 1) as mesorregiões Metropolitana de Belém e do Sudeste Paraense apresentam maior expressividade em termos econômicos do que as demais mesorregiões e “a disparidade regional da riqueza é um fenômeno bastante discutido, compõe a natureza da reestruturação do capitalismo e é bem típica tanto dos países ricos quanto dos pobres”.

De acordo com o IBGE, no tocante ao Índice de Desenvolvimento Humano (IDH), o Pará alcança a média 0,646 e acaba ocupando o 24º lugar, quando comparado aos demais estados brasileiros.

Já no que se refere à Educação paraense, destacamos as informações contidas no *Anuário Estatístico do Pará* (PARÁ, 2018), que informa que a somatória dos números de matrículas no Ensino Fundamental e do Ensino Médio nas quatro redes de ensino (Federal, Estadual, Municipal e Privada), conforme descrição da Tabela 8.

Tabela 8 - Número de matrículas no Ensino Fundamental e no Ensino Médio (2012-2016)

PARÁ	ANO				
	2012	2013	2014	2015	2016
Ensino Fundamental	1.518.480	1.510.933	1.496.693	1.475.44	1.465.578
Ensino Médio	354.554	355.976	359.736	359.979	364.418

Fonte: PARÁ, 2018a.

Analisando os dados referentes ao Ensino fundamental, é possível perceber que desde 2012 o número de matrículas vem diminuindo. Já no que refere ao Ensino Médio no mesmo recorte temporal, o movimento é inverso, com um número de matrículas que vem aumentando.

O Anuário ainda revela que, tanto no Ensino Fundamental quanto no Ensino Médio, os índices de distorção idade/ano no estado do Pará são bastante significativos, muito embora esses índices venham diminuindo com o passar dos anos, conforme dados da Tabela a seguir.

Tabela 9 - Distorção Idade/Ano no Ensino Fundamental e no Médio no Estado do Pará (2012-2016)

PARÁ	ANO									
	2012		2013		2014		2015		2016	
	EF	EM	EF	EM	EF	EM	EF	EM	EF	EM
Taxa de Distorção	36.7	54.9	34.7	52.8	33.3	51.7	31.9	49.9	31.0	48.3

Fonte: PARÁ, 2018a.

Como é possível observar na Tabela 9, os índices da taxa de distorção idade/ano nas duas etapas de ensino vêm diminuindo. Apesar disso, a taxa de distorção no Ensino Médio chega próximo aos 50% dos alunos matriculados, o que demonstra uma grande parcela de alunos em atraso em relação à sua vida escolar.

De acordo com Porto, Araújo e Teodoro (2009), essa elevada taxa de distorção no Ensino Médio ocorre por diversas razões, como o fato de os jovens já chegarem ao Ensino Médio fora da idade própria, devido à elevada taxa de repetência no Ensino Fundamental e pelo fato de um grande número de pessoas retornar à escola após vários anos de conclusão do Ensino Fundamental. Os autores ainda apontam que o fenômeno da distorção idade-ano deve ser uma questão a ser combatida, pois está diretamente relacionada ao insucesso, ao baixo rendimento e à evasão escolar que se arrasta pelo Ensino Fundamental e reflete diretamente no Ensino Médio.

Deste modo, fica evidente a necessidade de políticas públicas de combate ao fenômeno da distorção idade-ano no estado do Pará para elevar a escolaridade da população de jovens e adultos paraense.

Outro dado que revela a situação de precariedade na Educação paraense diz respeito ao IDEB, pois, de acordo com os dados do INEP, o Pará não conseguiu alcançar a média projetada para o Ensino Fundamental nem para o Ensino Médio (Tabela 10), com exceção no ano de 2009, quando o IDEB projetado para o Ensino Médio foi 2.9, e o observado foi 3.1.

Tabela 10 - IDEB do Ensino Fundamental (5º e 9º Ano) e Ensino Médio (3ºAno) no Estado do Pará (2005-2011)

ANO	5º Ano/EF		9º Ano/EF		3º Ano/EM	
	Projetado	Observado	Projetado	Observado	Projetado	Observado
2005	-	2.8	-	3.3	-	2.8
2007	2.8	3.1	3.4	3.3	2.9	2.7
2009	3.1	3.6	3.5	3.4	2.9	3.1
2011	3.5	4.2	3.8	3.7	3.1	2.8

Fonte: INEP, 2018.

De acordo com Porto, Araújo e Teodoro (2009), esse quadro negativo, sobretudo no que se refere ao Ensino Médio paraense, se dá em grande parte pela

expansão da rede desencadeada nos últimos anos de forma precarizada, o que consequentemente acabou por dificultar a qualificação do ensino, as condições de matrículas e a permanência desse aluno na instituição escolar, reforçando ainda mais a existência de dois tipos de educação e de dois tipos de sociedade (PORTO; ARAÚJO; TEODORO, 2009, p. 16).

Nesse sentido, é possível afirmar que a dualidade no Ensino Médio paraense resulta, inclusive, da falta de planejamento, sobretudo, no que se refere à expansão da oferta, pois a mesma não ocorreu em proporção igualitária às condições materiais e de infraestrutura das escolas, o que acabou resultando em uma educação com qualidade questionável.

Diante desse cenário, o Pará, assim como outros entes federativos brasileiros, vem buscando soluções para resolver os vários problemas que atingem a Educação e vem acompanhando o mesmo movimento do Governo Federal, sobretudo, no que diz respeito ao estabelecimento de parcerias público-privadas voltadas para o atendimento educacional da escola básica. A esse respeito, Vale (2017, p. 87) afirma que o estado do Pará, por meio de seus representantes legais, já vinham assinalando

a necessidade de uma união com outros setores na educação do Pará, mas, numa perspectiva mais democrática como é possível ver no Documento Base

do Plano Estadual de Educação (PEE) que foi aprovado pela Lei nº 7.441 de 02 de junho de 2010.

No entanto, somente no ano 2013 é que ocorre o lançamento oficial do Pacto pela Educação do Pará, com o objetivo de melhorar a qualidade da Educação Básica a partir do desenvolvimento de ações voltadas para a capacitação de profissionais da Educação, melhoria da gestão escolar e da rede física das escolas, utilização de Tecnologias da Informação, entre outras ações consideradas importantes para a Educação pública paraense ter mais qualidade.

De acordo com informações contidas na cartilha do *Sistema de Governança do Pacto pela Educação do Pará* (PARÁ, 2016), o governo paraense elaborou um Plano Estratégico que definiu como meta

aumentar em 30% o IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica) de todos os níveis, num período de 5 anos – e 7 resultados: (1) melhorar o desempenho dos alunos e (2) diminuir a evasão; (3) capacitar os profissionais da educação; (4) melhorar a rede física e os equipamentos das escolas; (5) implantar uma gestão para resultados; (6) mobilizar amplos setores da sociedade; e (7) utilizar a tecnologia da informação (PARÁ, 2016, p. 2).

O referido documento trazia a informação de que os resultados do Plano Estratégico foram concebidos, sobretudo, para as ações do Estado e deveriam servir de base para a construção do PEE, Planos Municipais de Educação (PMEs) e dos Projetos Políticos Pedagógicos das escolas.

A Cartilha do Pacto ainda descreve que o Pacto pela Educação do Pará é um plano de toda a sociedade e

é um esforço integrado de diferentes níveis, setores (educação, assistência social, saúde, cultura, esporte e lazer, dentre outros) e atores (governo, empresariado, universidade, sociedade civil, segmentos religiosos e organismos internacionais), liderado pelo governo do estado, em torno de metas, resultados e estratégias, ou seja, em função de um plano de toda a sociedade implantado de forma federativa, Inter setorial, participativa e descentralizada (PARÁ, 2016, p. 5).

Para a realização das ações previstas no plano estratégico, o governo contava com iniciativas advindas do setor privado por meio de parcerias público-privadas, como as celebradas com o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), com a Fundação Itaú Social, com o Instituto Natura, entre outras instituições. A esse respeito, Queiroz (2017, p. 27) assinala que

A presença do Instituto Itaú Social na rede pública estadual de ensino do Pará está representada por ações com foco na gestão educacional, avaliação pedagógica, currículo, todas vinculadas ao Pacto Pela educação do Pará, como estratégia de ação destinada à melhoria do desempenho escolar dos níveis de ensino fundamental e ensino médio.

Outro documento relevante que aborda a questão do Pacto pela Educação do Pará é o *Guia de Contribuição do Setor Privado para o Pacto Pela Educação do Pará*, o qual descreve que

O Pacto objetiva institucionalizar a parceria público-privada, através da implantação e do fortalecimento de um Sistema de Governança que garanta a participação de diferentes setores, incluindo o empresarial, na gestão da política educacional (PARÁ, 2015a, p. 9)

Por meio deste trecho do referido documento, é possível perceber que o Pacto pela Educação do Pará já foi concebido com o objetivo de inserir o setor privado na gestão das políticas públicas educacionais, ou seja, o Estado passa a não ser mais o único responsável pela gestão de suas políticas públicas e acaba transferindo parte de sua responsabilidade para o ente privado.

O *Guia de Contribuição do Setor Privado* traz a premissa de que

A participação institucionalizada do setor privado no sistema de governança representa um grande avanço na busca da relevância do investimento social na área da educação. Em primeiro lugar, porque a principal proposta do Pacto é a de que o investimento social se faça articulado à política pública, integrando os esforços de diferentes setores, em função de metas e resultados, de forma a criar a sinergia necessária à efetividade das ações. Em segundo lugar porque, dentro do mesmo espírito, o Pacto propõe que a participação do setor privado seja parte de uma rede articulada de esforços empresariais que possibilitem o aumento do impacto da ação de cada um (PARÁ, 2015a, p. 10).

Em nossas análises, foi possível perceber que o referido documento representa um discurso político de ordem neoliberal, pois coloca o setor privado como um meio de grande valor para melhorar a educação, e ainda destaca que a participação do privado nas ações públicas representa um grande avanço. A esse respeito, Santos (2012) revela que o discurso de se estabelecerem parcerias do setor público com o privado em busca de melhorar os resultados nos índices educacionais já é recorrente nos discursos oficiais do Brasil e dos estados.

Outro fato relevante descrito na cartilha é o fato de que o Pacto pela Educação do Pará é liderado por um Sistema de Governança composto pelo Comitê Estadual, Comitês Regionais, Comitês Municipais e pelo Conselho Escolar, que devem funcionar como Equipe Gestora do Pacto na Escola. De acordo com informações do referido documento, a função do Sistema de Governança

visa garantir o acompanhamento das ações, a mobilização e a articulação de recursos e esforços em torno dos objetivos do Pacto. De forma a estabelecer

um elo entre diferentes níveis até alcançar a própria escola, o SGP está estruturado em Comitês – Estadual, Regionais, Municipais e Escolares – com um funcionamento articulado em rede e com canais de comunicação que permitam o fluxo de informações e contra informações, indispensável ao bom funcionamento da governança. O caráter de parceria público-privada, intersetorial, participativa e descentralizada que norteia o Pacto define também as normas para a composição e o funcionamento de todos os Comitês. Em termos de composição, a parceria público-privada deve ser garantida pela presença de representantes do governo e da sociedade civil, incluindo empresas, membros de conselhos, universidades, segmentos religiosos, artistas e lideranças (PARÁ, 2016, p. 11).

Assim, as instituições que aderem ao Pacto pela Educação do Pará passam a integrar o Grupo de Parceiros Estratégicos do Pacto pela Educação do Pará (GPEP), que formam uma rede articulada de empresários que representam Institutos, Fundações e demais instituições privadas que se comprometem a “contribuir” para a melhoria da educação pública no estado do Pará. A nosso ver, essa rede articulada de empresários acaba criando uma rede de repasses da esfera pública para a privada, bem como se engajam numa construção de discursos neoliberais com interesses capitalistas e mercadológicos.

Convém destacar que a participação de instituições privadas no setor público paraense teve sua legalidade garantida por meio da promulgação da Lei n. 7.649, de 24 de julho de 2012, que dispõe sobre normas gerais para os processos de licitação e de contratação de parcerias público-privadas (PARÁ, 2012); do Decreto n. 694, de 26 de março de 2013, que institui o Comitê Estadual e os Comitês Regionais (PARÁ, 2013a); do Decreto n. 713/13, que institui o programa das PPPs e regulamenta o Conselho Gestor dessas parcerias no estado do Pará (PARÁ, 2013b), entre outros documentos legais.

No tocante à Lei n. 7.649/12, constatamos que o referido documento está em conformidade com os dispositivos contidos na Lei Federal n. 11.079/2004⁴⁵ e pode ser aplicada aos diversos órgãos da administração pública direta, às fundações públicas, às autarquias, às sociedades de economia mista, aos fundos especiais, às empresas públicas, entre outras entidades que são controladas pelo Estado paraense de forma direta ou indireta.

Dentre as várias disposições da referida lei, destacamos, nesta pesquisa, àquelas que conceituam e esclarecem de maneira geral o que vem a ser e como deve ocorrer o estabelecimento dessas parcerias no estado do Pará. Deste modo, nosso destaque inicial faz referência ao art. 2º da Lei n. 7.649/12, que traz em seu *caput* a definição de parceria público-privada como sendo “o contrato administrativo de concessão, na modalidade patrocinada ou administrativa” (PARÁ, 2012). Este artigo traz ainda algumas informações referentes aos

⁴⁵ Institui normas gerais para licitação e contratação de parceria público-privado no âmbito da Administração Pública (BRASIL, 2014).

tipos de concessões e as vedações para a celebração da PPP no estado do Pará, conforme parágrafos a seguir:

§ 1º Concessão patrocinada é a concessão de serviços públicos ou de obras públicas de que trata a Lei nº 8.987, de 13 de fevereiro de 1995, quando envolver, adicionalmente à tarifa cobrada dos usuários contraprestação pecuniária do parceiro público ao parceiro privado.

§ 2º Concessão administrativa é o contrato de prestação de serviços de que trata a Administração Pública seja a usuária direta ou indireta, ainda que envolva execução de obra ou fornecimento e instalação de bens.

§ 3º Não constitui Parceria Público-Privada a concessão comum, assim entendida a concessão de serviços públicos ou de obras públicas de que trata a Lei nº 8.987, de 13 de fevereiro de 1995, quando não envolver contraprestação pecuniária do parceiro público ao parceiro privado.

§ 4º É vedada a celebração de contrato de Parceria Público-Privada:

I – cujo valor do contrato seja inferior a R\$ 20.000.000,00 (vinte milhões de reais);

II – cujo período de prestação do serviço seja inferior a cinco anos; ou

III – que tenha como objeto único o fornecimento de mão-de-obra, o fornecimento e instalação de equipamentos ou a execução de obra pública (PARÁ, 2012).

É possível perceber que, de uma maneira geral, o artigo em referência trata das condições preliminares para que ocorra uma celebração contratual de parceria entre empresa pública e privada no âmbito do estado do Pará.

Diante dessas informações iniciais, constatamos que as celebrações contratuais de parcerias entre o setor público e o privado envolvem valores significativos dos cofres públicos, uma vez que o inciso I, do parágrafo 4º, do art. 2º da Lei n. 7.649/12, informa que tal valor não deve ser inferior a R\$ 20.0000.000,00 (vinte milhões de reais).

Outro destaque da referida lei diz respeito ao artigo 4º, que trata das diretrizes que devem ser observadas na contratação das PPPs, dentre elas, a eficiência, o respeito aos interesses e direitos dos destinatários dos serviços e dos entes privados, a regulação, responsabilidade fiscal, a transparência dos procedimentos e das decisões, a repartição objetiva de riscos entre as partes, a sustentabilidade financeira e as vantagens socioeconômicas.

Por meio da análise do artigo 4, fica claro que a Lei n. 7.649/12 foi concebida de acordo com os princípios neoliberais propostos desde o governo do presidente Fernando Henrique, o qual concebeu a reforma do Estado brasileiro em busca da eficiência da empresa pública, por meio da empresa privada, para alcançar melhores resultados e vantagens econômicas em diversos setores da esfera pública. Nesse contexto, Adrião e Peroni (2009) afirmam que o Estado passa a aderir à lógica neoliberal de que os serviços prestados por instituições privadas passam a ser competitivos, portanto, são mais eficientes do que os serviços prestados pela esfera pública.

O terceiro e último destaque em relação à Lei n. 7.649/12 faz referência ao artigo 10, que preconiza a contratação de uma PPP precedida de um processo licitatório condicionado à autorização da autoridade competente, a qual deverá ser fundamentada por um estudo técnico que evidencie alguns aspectos, como a conveniência do contrato, a oportunidade da contratação e as razões que justifiquem a opção pela forma de parceria público-privada, o cálculo orçamentário e financeiro do contrato, o objeto da contratação, o prazo de execução, entre outros aspectos.

No que se refere ao Decreto n. 713/2013, é importante destacar que sua intencionalidade foi instituir um programa de PPPs com a finalidade de normatizar, planejar, acompanhar, fiscalizar e definir as prioridades para a celebração das parcerias em âmbito estadual. O Decreto ainda estabeleceu uma alteração na composição do Conselho Gestor, o qual passou a ter como presidente do Conselho o Secretário Especial de Estado de Infraestrutura e Logística para o Desenvolvimento Sustentável (PARÁ, 2013b).

De acordo com Vale (2017), o Pacto pela Educação do Pará é sustentado por diversos documentos jurídicos que conduzem, intensificam e legitimam as ações dos parceiros envolvidos e fortalecem a ideologia da necessidade da celebração de contratos na esfera estadual. O autor ainda enfatiza que o Estado paraense sustenta a ideia de que a possibilidade de sucesso educacional está na posse das instituições privadas e que só por meio das PPPs, as escolas públicas paraenses terão êxito em seus resultados educacionais.

Diante do exposto, fica claro que existem critérios legais estabelecidos para a regulamentação das celebrações das PPPs no Pará. No entanto, é possível perceber que todas as decisões partem de esferas superiores, ou seja, os programas e projetos chegam nas escolas apenas para serem executados e cumpridos nos prazos estabelecidos pelas instituições privadas, fato este que nos revela a diminuição de espaços de discussões, debates e de tomadas de decisões coletivas dentro do espaço escolar, fazendo com que a gestão democrática do ensino se torne uma meta mais difícil de ser atingida.

Por meio deste estudo, foi possível constatar que, a partir da aprovação das legislações que garantem as PPPs no estado do Pará, houve um crescimento significativo de celebrações contratuais entre Estado e instituições privadas voltadas para atender as escolas públicas da Rede Estadual de Ensino, conforme demonstra o Quadro 6.

Quadro 6 - Participação de Instituições Privadas na Rede Pública de Ensino Estadual do Pará

Ano	Instituição Privada/Parceiros	Programa ou Projeto	Nível de ensino atendido
2012	Instituto Natura	Projeto trilhas	Fundamental
2012	Instituto Unibanco	Jovem de Futuro	Ensino Médio
2013	Instituto Itaú Social	Educação Integral	Fundamental/Médio
2014	Fundação Roberto Marinho	Projeto Mundiar	Fundamental/Médio
2015	Fundação Telefônica (vivo)	Voluntariado	Fundamental
2016	Falconi Consultoria	Gestão Escolar	Fundamental/médio
2017	Fundação Lemann	BNCC	Fundamental/médio
2017	Instituto Unibanco	Foco Aprendizagem Brasil	Fundamental
2018	Fundação Vanzolini	PNAIC	Fundamental

Fonte: adaptado pela autora a partir de QUEIROZ, 2017.

Com base nas informações do Quadro 6, é possível inferir que, nos últimos 7 anos, o estado do Pará vem fortalecendo as PPPs em âmbito estadual e delineando, em proporção significativa, a participação das empresas privadas nas políticas públicas educacionais paraenses.

Em relação à aproximação das empresas privadas com o Estado, Queiroz (2017, p. 32) afirma que

A presença dos grupos econômicos no controle do Estado reflete de forma considerável na definição e operacionalização das políticas sociais, por meio da substituição do papel do Estado como protagonista das ações, ocupando tal espaço a iniciativa privada, por meio de institutos, fundações e demais organizações vinculadas ao terceiro setor. Essa mudança de atuação do estado junto à sociedade possibilita construir uma estratégia de visibilidade ao empresariado junto à população, como protagonista eficaz no atendimento das demandas sociais.

Temos consciência de que o estreitamento da relação entre as empresas privadas e o Estado do Pará não significa dizer que o Estado tenha deixado de se responsabilizar pela educação, porém, pressupõe que a organização da estrutura de gestão educacional pública passa a possibilitar que os empresários exerçam influência no processo educacional público de acordo com as necessidades e interesses do mercado. A esse respeito, Peroni e Scheibe (2017, p. 388) afirmam que “Quando o privado assume a direção das políticas e imprime seus valores, temos grandes perdas para o processo societário em desenvolvimento, que mercantiliza o próprio conhecimento, um precioso bem público”.

Na próxima subseção, analisaremos o caso do Projeto Mundial, produto da parceria público-privada no Pará, concebido pelo Pacto pela Educação do Pará como uma política de correção da distorção idade/ano

3.2 O Projeto Mundial

O Projeto Mundial faz parte das ações do Pacto pela Educação do Pará e é um produto da parceria público-privada estabelecida entre a SEDUC-PA e a Fundação Roberto Marinho, cujo objetivo é reduzir o índice de distorção idade-ano de alunos com 13 anos ou mais que estejam aptos a serem matriculados no 6º ano do Ensino Fundamental e dos alunos a partir de 17 anos que estejam aptos a cursarem o 1º ano do Ensino Médio.

Segundo informações contidas no *Projeto de Melhoria da Qualidade e Incremento da Cobertura da Educação Básica do Estado do Pará (BR-L1329)*, a SEDUC-PA, buscando resolver problemas de gestão, rendimento, cobertura, infraestrutura e de fluxo escolar, solicitou ajuda financeira junto ao BID para o incremento de ações que visavam a melhorar a qualidade da Educação Básica no Pará (PARÁ, 2014d). O resultado da solicitação, junto ao BID, foi a elaboração de um projeto que objetivava expandir a qualidade da Educação Básica paraense para todas as unidades escolares que ofertassem o Ensino Fundamental, Ensino Médio, Educação de Jovens e Adultos e Ensino Profissionalizante.

Ainda segundo o documento, uma das atividades financiadas pelo BID referia-se ao desenvolvimento de um projeto de correção da distorção idade/ano para alunos do Ensino Fundamental e Médio em escolas estaduais, da capital e do interior do Pará. Por meio do referido projeto, a SEDUC-PA declarou não ter competência e capacidade institucional para implantar e desenvolver projetos em larga escala.

Com essa justificativa, a Secretaria propôs a contratação de um projeto que objetivasse a redução do fenômeno da distorção idade/ano em alunos com faixa etária entre 13 e 17 anos no Ensino Fundamental e de 17 a 20 anos que estivessem no Ensino Médio na Rede Estadual de Ensino. Após essa justificativa, a SEDUC apresentou como proposta a contratação da tecnologia do Telecurso da Fundação Roberto Marinho, pois alegou que a metodologia (telessala) utilizada pela Fundação é moderna e tem obtido resultados eficazes em outros estados brasileiros em um curto espaço de tempo.

A nosso ver, a declaração da SEDUC-PA em relação à sua falta de capacidade técnica-institucional e à necessidade de estabelecer as PPPs no sentido de melhorar a educação pública paraense faz alusão ao discurso neoliberal, em que uma das opções para melhorar as

ações do Estado é a intervenção das empresas privadas. Nossas análises ainda nos fizeram ter o entendimento de que tal situação, ao mesmo tempo em que reflete os problemas enfrentados pela Secretaria de Estado de Educação, acaba demonstrando a submissão do Estado à lógica da gestão privada.

Outra informação relevante contida no documento diz respeito ao trecho elogioso que se refere à Fundação como tendo uma

notória reputação no campo social, cultural e educacional, especificamente na metodologia Telessala do Telecurso vem desenvolvendo, desde 1993, projetos para aceleração de aprendizagem no Ensino fundamental e Médio, com resultados comprovados através de avaliações externas. Em 2001, o Telecurso foi escolhido pelo Ministério da Educação e Cultura como currículo básico para a avaliação de jovens e adultos – o ENCCEJA-, tornando-se referência nacional nesta área. Em 2010, o novo Telecurso passou a constar no Guia de tecnologias Educacionais do MEC para desenvolver programas de aceleração de Estudos/Correção de Fluxo (PARÁ, 2014c).

Como se vê, as observações feitas pela SEDUC-PA em relação à Fundação Roberto Marinho giram em torno da ideia de que a organização — em razão de sua reputação — seria a promotora ideal de um processo educativo de qualidade superior e mesmo um modelo de excelência para a solução dos problemas de correção de fluxo.

Destacamos que, durante o desenvolvimento desta pesquisa, visitamos o site oficial da FRM para verificar como o Telecurso é apresentado para a sociedade e, ao acessar a plataforma que trata da metodologia telessala, deparamo-nos com o discurso de que o objetivo do Telecurso é resolver os problemas educacionais que impactam diretamente nas avaliações nacionais, a exemplo da distorção idade-ano, evasão e defasagem na aprendizagem. No entanto, nosso entendimento é de que não há como uma proposta criada para atender um determinado problema resolva outros com diferentes especificidades e graus diversos de complexidade, em estados diferentes, com cada um se deparando com suas próprias dificuldades e problemáticas. Além do mais, a nosso ver, essa padronização de conteúdo para todos os Estados que utilizam o Telecurso é considerada por nós como um retrocesso na educação.

Retomando aos elementos contidos no *Projeto de Melhoria da Qualidade e Incremento da Cobertura da Educação Básica do Estado do Pará (BR-L1329)*, verificamos que após a elucidação da necessidade de o Estado do Pará desenvolver um projeto em prol da melhoria da Educação Básica no Pará, a SEDUC-PA solicitou, junto ao Conselho Estadual de Educação (CEE-PA), a normatização, em âmbito estadual, de um Projeto de Redução da

Distorção Idade/Ano com vistas a minimizar os índices dessa distorção no estado (PARÁ, 2014d).

Após a solicitação, o CCE-PA emitiu o Parecer n. 526/13, exarado por uma Comissão Especial, via Portaria n. 11/2011, o qual discorria sobre a solicitação da SEDUC e expunha no histórico do parecer, os motivos inerentes à solicitação, entre eles, o fato de que o fenômeno da

[...] distorção idade/ano que, além de imputar ao aluno o fracasso escolar, onera o custo operacional da Rede Estadual em diversos aspectos, além de impactar negativamente nas avaliações nacionais promovidas pelo IBEB, que se valem desse indicador na aferição do desempenho (PARÁ, 2013c)⁴⁶

Após analisar a solicitação oficial, o CEE-PA aprovou, por meio da Resolução n. 634, de 18 de novembro de 2013, a implantação do Projeto Pará, em caráter experimental, apenas para atender aos alunos que estavam em distorção idade/ano no Ensino Fundamental, conforme descrição contida no art. 1, da Resolução.

Fica aprovado o Projeto Pará – Projeto de Redução da Defasagem Idade/Ano, a ser ofertado em **caráter experimental**, em parceria com a Fundação Marinho, com fulcro no disposto no artigo 81 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, devendo ser totalmente integralizado **no prazo proposto, de 3 (três) anos**, limitando-se ao público alvo definido na proposta – alunos com 13 ou mais anos que estejam aptos a cursar o **6º ano** do ensino fundamental em 2014 (PARÁ, 2013d, grifo do autor).

No entanto, segundo informações publicadas no dia 8 de abril de 2014 no Diário Oficial do Pará (DOE-PA), o Contrato nº 04/2014, celebrado entre a SEDUC e a FRM, foi assinado no dia 1º de abril de 2014 e tinha como objeto a prestação de serviços com vistas à implementação do Projeto Pará, voltado para atender ao Ensino Fundamental e o Ensino Médio por meio da tecnologia Telecurso e a metodologia Telessala (PARÁ, 2014b). Diante desse fato, é possível perceber uma incoerência em relação às informações contidas na Resolução n. 634/13 e no Contrato ora referido.

Por meio de análises de documentos emitidos pelo CEE-PA, constatamos que só após decorridos seis meses de aprovação do Projeto Pará é que foi promulgada a Resolução n. 397, em 12 de junho de 2014, a qual autorizou a expansão do projeto de redução da defasagem idade/ano aos alunos que tivessem mais de 17 anos e que viessem a se matricular no Ensino Médio a partir do ano de 2014, conforme art. 1.

Fica autorizada a expansão do **Projeto Mundial** – Projeto de Redução da Defasagem Idade/Ano, a ser ofertado em **caráter experimental**, em parceria

⁴⁶ Mais informações em Pará ([20--]a).

com a Fundação Roberto Marinho, em benefício de jovens e adultos que se encontram matriculados (ou que venham a se matricular) no 1º ano do Ensino Médio e que contam com 17 ou mais anos de idade a partir de 2014, devendo o referido programa ser integralizado no prazo proposto, de 3 (três) anos, limitando-se ao público-alvo definido na proposta (PARÁ, 2014a).

É importante destacar que, com a aprovação da Resolução n. 397/14, houve a expansão do alcance do Projeto para os alunos do Ensino Médio e o anúncio da mudança de denominação para Projeto Mundiar, por meio do Parecer n. 258/14, em toda sua extensão de atendimento (Ensino Fundamental e Médio). Portanto, fica claro que as denominações Projeto Pará e Projeto Mundiar foram denominações regionalizadas para o Telecurso, projeto pertencente à FRM.

De acordo com Riboldi (2015, não paginado), o termo Mundiar significa “sugestionar, seduzir e hipnotizar”. Levando em consideração o significado da palavra e o contexto da parceria estabelecida entre a SEDUC-PA e a FRM, é possível inferir que a proposta do Projeto Mundiar na Rede Estadual do Pará acaba tendo uma função “hipnótica”, uma vez que os materiais didáticos (livros, teleaulas, entre outros), as matrizes curriculares, as formações continuadas e demais ações pedagógicas já vieram preestabelecidas – e cabe aos professores e à Escola executá-las em um tempo predeterminado e com o objetivo de alcançar os resultados esperados, ou seja, não se pode divergir dos objetivos e metas propostos inicialmente, pois, caso contrário, os resultados esperados não serão alcançados.

A nosso ver, essa padronização pedagógica ofertada pelo setor privado acaba diminuindo ou retirando a autonomia e a possibilidade de docentes, gestores e todos os integrantes da comunidade escolar de organizarem suas ações pedagógicas de acordo com suas necessidades locais, conforme preconiza a LDB/96. Além disso, entendemos que a participação da comunidade escolar na tomada de decisões é um princípio fundamental para o avanço do processo democrático de uma comunidade escolar. Por este motivo criticamos as instituições com interesses mercadológicos que inserem no interior da escola a fragilização ou desconstrução da concepção de coletividade nas decisões, portanto, do espírito democrático dos cidadãos envolvidos.

A esse respeito Peroni (2018, p. 234) defende que

O produto final em um processo verdadeiramente democrático não pode ser definido a priori, assim que as instituições públicas podem ser espaços muito mais propícios para a correlação de forças do que as instituições privadas, o que também é um ponto fundamental para que queiram privatizar o público. Esta é uma questão importante, já que defendemos o público estatal como espaço democrático com parâmetros de justiça social. Entendemos que, em uma sociedade democrática, as instituições públicas devem atuar em um

processo de coletivização das decisões com espaços que devem ser cada vez mais alargados de participação. Assim que, quando analisamos que a lógica mercantil tem participado ativamente da direção e execução das políticas sociais. Questionamos a presença desses sujeitos, que passam a influenciar fortemente as políticas sociais, tanto porque as responsabilidades ficam cada vez mais diluídas quanto aos direitos materializados em políticas sociais e também porque perdemos espaços públicos e coletivos de decisões.

Entendemos ainda que as políticas educacionais advindas das parcerias público-privadas trazem consigo uma centralidade, sobretudo, no que se refere aos prazos, às regras estabelecidas e à forma como serão desenvolvidas as ações pedagógicas, o que se traduz em uma forma de controle por parte da instituição que conduz a ação. Assim, analisando a questão da centralidade das ações advindas dos entes privados, é possível inferir que nas últimas décadas estamos retrocedendo no campo da democratização, não só das políticas educacionais, mas de todo o processo democrático que o Brasil vem construindo após a CF de 1988.

No que se refere à definição do conteúdo da educação, Peroni (2016b, p. 9-10) assegura que é uma das formas que o setor privado possui de fazer da educação um produto de mercado. A autora ainda sustenta que nestes casos é possível observar

[...] em parte o poder público assumindo a lógica do privado na administração pública através da gestão gerencial e também quando abre mão de decidir o conteúdo da educação, repassando a direção para instituições privadas. A propriedade permanece pública, mas a direção do conteúdo das políticas educativas é repassada para o setor privado. As instituições públicas, se democráticas, são permeáveis à correlação de forças, com processos decisórios em que não se tem previamente o controle do produto. São instituições de propriedade pública, mas se o processo decisório está ausente, já que tudo é previamente definido e monitorado por uma instituição privada e os professores apenas executam tarefas, entendemos que este também é um processo de privatização da educação.

Em se tratando especificamente da padronização dos conteúdos ministrados por meio do Projeto Mundial Ensino Médio, foco desta pesquisa, destacamos que a sua organização didático-pedagógica é constituída por quatro módulos, os quais devem ser desenvolvidos em um período de 18 meses, compreendendo uma carga horária total de 1.600 horas, conforme demonstra a Matriz Curricular proposta pela Fundação Roberto Marinho e acatada pela Secretaria de Estado de Educação.

Figura 2 - Matriz Curricular do Ensino Médio/Projeto Mundiar



Matriz Curricular do Ensino Fundamental

MÓDULO I	O ser humano e sua expressão QUEM SOU EU?	ÁREA DE CONHECIMENTO	COMPONENTE CURRICULAR	CH TOTAL
		Multidisciplinar	Período de Integração	60
MÓDULO II	O ser humano interagindo com o espaço ONDE ESTOU?	Linguagens, Códigos e suas Tecnologias	Língua Portuguesa	70
			Arte	40
			Educação Física	60
		Matemática e suas Tecnologias	Matemática	60
			Ciências Humanas e suas Tecnologias	Geografia
		Componentes Transdisciplinares	Ensino Religioso	30
			Percurso Livre de Língua Portuguesa	60
			Percurso Livre de Matemática	60
			Projeto Pedagógico Complementar	60
			Estudos Amazônicos	30
Total	570			
MÓDULO III	O ser humano em ação PARA ONDE VOU?	Linguagens, Códigos e suas Tecnologias	Língua Portuguesa	60
			Língua Estrangeira – Inglês	80
			Educação Física	60
		Matemática e suas Tecnologias	Matemática	60
			Ciências Humanas e suas Tecnologias	História
		Componentes Transdisciplinares	Ensino Religioso	30
			Percurso Livre de Língua Portuguesa	60
			Percurso Livre de Matemática	60
			Projeto Pedagógico Complementar	60
			Estudos Amazônicos	30
Total	580			
Total Geral				1.800

Fonte: PARÁ, 2015c.

A nosso ver, esse tipo de organização dos conteúdos fragiliza as possibilidades de aprendizagem dos alunos, mantém a dualidade na oferta deste nível de escolaridade, produz uma desigualdade dentro de uma mesma rede de ensino e acaba ampliando a precariedade do Ensino Médio no estado do Pará.

Percebemos ainda, por meio dessa proposta curricular, que há um encurtamento de carga horária e dos conteúdos ministrados via Projeto Mundiari, sobretudo, quando comparamos ao Ensino Médio regular da mesma rede de ensino, que deve ser ministrado em um período de 3 anos letivos. Assim, compreendemos que a dualidade pode ocorrer dentro de um mesmo espaço escolar, por meio das variedades na oferta dessa etapa de ensino. A esse respeito, Araújo (2019, p. 10) defende que

O Ensino Médio é marcado pela dualidade, revelada na existência de duas ‘redes’ escolares principais, e, também, por variadas formas de oferta que hierarquizam, no interior de cada uma dessas “redes”, as experiências escolares, explicadas pelo conceito de desigualdade.

Araújo (2019, p. 43) ainda defende a tese de que

[...] o Ensino Médio diversificou-se atendendo de diferentes maneiras estratos sociais com papéis diferenciados, funcionais à atualmente necessária flexibilização da força de trabalho. Também, e em consequência disso, que a grande diversidade de formas de oferta do Ensino Médio não revela uma adequação desta etapa da educação básica à pluralidade da população brasileira, mas atende a ampliar as hierarquizações escolares existentes, a esconder as desigualdades educacionais coerentes com as grandes desigualdades sociais e a reificar a principal característica da escola destinada aos trabalhadores e seus filhos, a baixa qualidade e o caráter instrumental e rudimentar dos saberes socializados.

Assim, é possível inferir que o Ensino Médio ofertado pelo Mundiari acaba contribuindo para a manutenção de diferentes tipos de oferta dessa etapa de ensino, que historicamente já possui essa característica. A diferença na oferta fica explícita por meio da organização dos componentes curriculares, da carga horária total e cargas horárias de cada componente, bem como do número de professores que ministram e desenvolvem as atividades pedagógicas com os alunos.

No que se refere às variações na oferta, Araújo (2019) destaca que

tais formas de oferta revelam não apenas diferenças em função das peculiaridades de seu público, mas hierarquizações que impõem formações diferenciadas, desiguais, aos diferentes grupos sociais brasileiros, discriminando-os em termos de condições de acesso e permanência na escola, que essas formas de oferta atendem a estratos diferenciados de jovens e adultos, com características socioeconômicas específicas, e que estes revelam desempenhos também comuns aos seus subgrupos populacionais.

Para Araújo (2019, p. 44), a ideia de dualidade educacional já não é suficiente para explicar essa variação de oferta do Ensino Médio, que “ganham conformações diferentes em função de variáveis como turno, localização, etnia, esfera administrativa, indicadores

socioeconômicos, estratificações sociais revelando uma grande heterogeneidade de formas [...]”.

Destacamos que a proposta curricular do Mundiar, advinda da Fundação Roberto Marinho via Telecurso, representa um currículo único de abrangência nacional e que, a nosso ver, antecipou-se inclusive à reforma proposta pelo MEC em relação à nova Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para o Ensino Fundamental e Médio. Concebemos que esse tipo de currículo limita as práticas dos professores e os torna meros manuseadores de métodos de ensino pré-estabelecidos por instituições privadas.

É importante frisar que os conteúdos de todas as disciplinas pertencentes a cada módulo do Projeto Mundiar (Fundamental e Médio) já vêm organizados em livros e vídeos (teleaulas), ambos elaborados pela própria FRM, os quais são trabalhados em sala de aula por um único professor, ou seja, a metodologia Telessala possui um caráter unidocente.

Em relação às propostas educacionais advindas das empresas privadas, Peroni e Scheibe (2017, p. 388) afirmam que elas vêm provocando

Profundas consequências para o trabalho docente, desrespeitando cada vez mais na sua autonomia, quando o seu conteúdo já vem pronto, estruturado, para apenas ser ministrado. São inúmeros os sistemas públicos que compram seus programas de ensino de institutos como Unibanco e Ayrton Senna, cuja ênfase tem foco nos resultados e numa política de controle e intimidação dos docentes por meio de premiações e sanções. Conhecemos a atual recorrência na responsabilização dos professores e da sua formação pelo insucesso escolar. Importantes condições que trazem problemas para um bom aproveitamento dos ensinamentos escolares, tais como a pobreza dos alunos, a materialidade precária das escolas, a desvalorização dos professores em termos de salário, carreira e condições de trabalho apenas são tangenciadas ou mesmo negligenciadas por não se considerar a formação escolar efetivamente como uma forma cidadã, e sim uma padronização que interessa às organizações internacionais e ao setor empresarial do País, submetido à manutenção do atual desenvolvimento do capitalismo mundial.

A nosso ver, a proposta da unidocência imposta pela Fundação Roberto Marinho apresenta um caráter discutível, pois quando um único professor assume o trabalho pedagógico de ministrar os conteúdos de todas as disciplinas – exceto educação física – para uma determinada turma ou ano, seja do Ensino Fundamental seja do Médio, acaba-se diminuindo a oportunidade de trabalho de vários outros professores com formações específicas para determinadas disciplinas. Além de diminuir a oportunidade dos alunos em relação à aquisição de conteúdos e conhecimentos socializados por profissionais mais habilitados para determinadas áreas do conhecimento.

Ainda em relação ao trabalho unidocente, há de se discutir o seu caráter mercadológico, uma vez que, quando um único professor assume ministrar todos os componentes curriculares de uma determinada etapa de ensino, fica explícito que existe um enxugamento na folha de pagamento do Estado, fato este que acaba impactando positivamente em sua organização financeira e lhe proporcionando algumas vantagens socioeconômicas.

A respeito da oferta de educação proposta por iniciativas privadas Adrião et al (2009, p. 881) destaca que

As instituições privadas que oferecem os sistemas de ensino, com algumas exceções e variações, tendem não só a determinar os conteúdos a serem desenvolvidos pelos professores, mas também os tempos de trabalho, as rotinas e a metodologia de ensino. Também a assessoria prestada, com variações de regularidade e de práticas, atua monitorando a implementação do material comprado[...]

No caso do Projeto Mundial, esse acompanhamento do trabalho dos unidocentes nas escolas é feito por meio de um supervisor do projeto, lotado na mesma unidade educacional, e o trabalho do supervisor é orientado por um coordenador geral do projeto lotado na sede da SEDUC-PA. Todos esses profissionais participam de formações continuadas presenciais para aquisição de conteúdos, metodologias, calendário e horário de aulas das disciplinas que serão ministradas em cada módulo, ou seja, aos profissionais não é dada nem a oportunidade de organizarem as disciplinas por hora e dias de trabalho, pois tudo já vem pré-estabelecido pela FRM.

No tocante à seleção dos primeiros profissionais que atuaram no Projeto Mundial, foi possível destacar que, no ano de 2015, o Governo do Estado do Pará, por meio da SEDUC-PA, tornou público o edital de seleção interna simplificado nº 001/2015 (PARÁ, 2015b) para selecionar Especialistas em Educação e Professores com Licenciatura Plena em qualquer área do conhecimento, ambos pertencentes ao cargo efetivo da SEDUC-PA para ocuparem os encargos de supervisores e professores unidocentes.

O edital informava que poderiam participar da seleção de professores o servidor efetivo AD-4, habilitado em qualquer área do conhecimento, que estivesse atuando no nível ao qual concorresse e que tivesse disponibilidade para atuar com a jornada de 200h mensais como mediador unidocente nas áreas de conhecimento inerentes à etapa de ensino que seria pleiteada. No caso específico do Ensino Médio, as áreas do conhecimento estão organizadas da seguinte forma, conforme demonstra o Quadro 7.

Quadro 7 - Organização das áreas de conhecimentos do Ensino Médio/Mundiar

Tipo de Linguagem	Disciplinas
Língua Portuguesa	Língua materna para populações indígenas; Língua Estrangeira moderna; Arte; Educação física.
Matemática	Matemática.
Ciência da natureza	Biologia; Física e Química.
Ciências Humanas	História; Geografia; Filosofia e Sociologia.
Ensino Religioso	Ensino Religioso.

Fonte: PARÁ, 2015b.

Outros requisitos apontados no edital assinalavam a necessidade de que os professores candidatos deveriam ter conhecimento de técnicas de planejamento e gestão, ter habilidades no manuseio de computadores e desenvoltura para acessar a internet, e-mail, entre outros requisitos. No entanto, o que mais nos chamou atenção no referido documento foi o item 4.4.8, que preconizava que o unidocente teria como uma de suas atribuições “cumprir com rigorosidade o calendário do projeto para o não comprometimento da aprendizagem dos alunos” (PARÁ, 2015b, p. 4).

A respeito do cumprimento rigoroso do tempo de trabalho pedagógico, Pojo (2014, p 224) destaca

que os professores são parte integrante da sociedade, portanto, estabelecem relações sociais, interagem com seus pares e demais membros de seu contexto sociocultural, com um dos mecanismos de reflexão. Dessa forma, a dinâmica de ensino-aprendizagem vivenciada na sala de aula, está para além do tempo cronológico, mas tem o tempo das experiências particularizadas e dos sentimentos envolvidos em relação a esses contextos.

O edital ainda fazia referência às formações continuadas pertinentes para cada módulo do projeto e destacava que os professores e os técnicos em educação selecionados participariam de formações com carga horária de 40h semanais a cada módulo do projeto, além de a condição para a permanência no projeto estar vinculada de forma direta à participação em 100% das formações.

Diante do exposto, podemos constatar que existe um controle das ações pedagógicas advindas do Mundiar, pois tudo é construído pela equipe da Fundação Roberto Marinho e distribuído para os coordenadores, supervisores e unidocentes do estado onde o projeto foi implantado. Estas formas de controle evidenciam características das políticas neoliberais implantadas no Brasil nas últimas décadas, em que a pauta é o comando das ações em busca

de resultados. Assim, fica claro que o Projeto Mundial no Pará é fruto de um projeto de caráter neoliberal que articula o controle das ações e o menor tempo de execução ao maior resultado.

Por meio do Diário Oficial do Estado do Pará (DOE-PA), foi possível constatar que o valor do contrato celebrado no dia 1º de abril de 2014 entre a SEDUC-PA e a FRM, foi de R\$ 15.869.554,00 e que o prazo de vigência iria até o dia 31 de março de 2017. No entanto, no dia 11 de julho de 2016, as partes assinam um Termo Aditivo ao Contrato sob o n. 04/2014, ampliando o valor da prestação de serviço para R\$ 19.040.798,00 com recursos provenientes do contrato de empréstimo com o BID, previsto no Programa de Melhoria da Qualidade e Expansão da Cobertura da educação Básica do Pará. .

Por fim, no dia 7 de junho de 2018, a Coordenação Geral do Projeto Mundial emitiu o Memorando n. 172/18 ao Escritório de Projetos (EP) da SEDUC-PA, solicitando um novo Termo Aditivo junto à FRM, com o objetivo de ampliar as ações da Fundação até o dia 31 de março de 2019 e assim adicionar um valor de R\$ 796.140,00, totalizando o valor do contrato em R\$ 19. 836.938, 00. A proposta foi aceita e no dia 29 de agosto de 2018, o DOEPA publicou o 4º Termo Aditivo ao Contrato, assinado pelas partes no dia 27 de agosto de 2018 (PARÁ, 2018b).

De acordo com informações contidas no Memorando n. 172, de 07 de junho de 2018 (PARÁ, 2018b), emitido pela Coordenação Geral do Projeto Mundial (MUNDIAR/SAEN/SEDUC), até o mês de maio de 2018, o Mundial já havia sido implementado em 111 municípios paraense, atendido mais de 64 mil estudantes, distribuídos em 426 escolas da rede estadual de ensino do Pará. O documento ainda informava que, após o término do financiamento do BID e da parceria da Fundação Roberto Marinho com SEDUC-PA, uma equipe própria de servidores da secretaria de educação ficariam como multiplicadores da metodologia telessala na rede estadual de educação do Pará.

Por fim, analisando o contexto, sinteticamente apresentado, do processo de institucionalização e implementação do Projeto Mundial no estado do Pará, é possível perceber que existe uma rede de interesses entre o Estado e a Fundação Roberto Marinho, uma vez que para o Estado a parceria com a FRM representa uma menor necessidade de pessoal, menor tempo de implementação e menor investimento direto, pois a Fundação já vende o “pacote pronto”, ou seja, o Estado já faz a aquisição do projeto com todo o material didático, além de executar o processo de formação continuada para os professores, por meio de consultores vinculados à própria Fundação. Já no que se refere ao interesse da Fundação Roberto Marinho, podemos suscitar a hipótese de estar relacionado à questão da geração de

um novo fluxo de receitas e da estabilidade da mesma durante o tempo de vigência do contrato estabelecido entre a Fundação e o Estado.

Pela sintética descrição do Projeto Mundial é possível inferir que existe uma proposta de centralidade nas ações, sobretudo, no que refere à proposta curricular pré-estabelecida pela Fundação Roberto Marinho. Logo, essa proposta desconsidera as práticas de gestão democrática dentro do ambiente escolar, conforme já foi discutido anteriormente.

A esse respeito, Caetano (2015, p. 92) defende que

[...] um currículo construído pelo coletivo da escola e baseado na qualidade do processo educacional em todas as suas instâncias e com recursos financeiros poderá obter resultados significativos. Não é um programa gestado fora da escola que vai garantir o sucesso ou o fracasso da educação.

Deste modo, foi possível compreendermos que as parcerias entre o ente público e o privado, sobretudo, na organização das políticas públicas educacionais por meio de programas e projetos tem demonstrado alterações significativas no cotidiano escolar em vários aspectos, como na gestão, nos procedimentos didáticos pedagógicos, entre outros, o que nos demonstra que a escola tem perdido sua autonomia, seu espaço de decisões coletivas e vem progressivamente se limitando a seguir orientações técnicas advindas dos parceiros privados.

Com efeito, Peroni e Scheibe (2017, p. 389) afirmam que

Historicamente, o privado foi parâmetro de organização da escola pública, o que pode ser exemplificado pelas influências já exaustivamente analisadas do Fordismo na educação: hierarquicamente, divisão social do trabalho, especialização, formas de controle, entre outras. Nosso país, no entanto, viveu processo recente de democratização. Lutamos por outra forma de organização da escola com princípios democráticos e críticos à teoria do capital humano e suas concepções gerenciais de organização. Avançamos alguns passos no sentido de democratização da educação e da sociedade no período recente, pós-ditadura, em que materializamos na legislação uma série de direitos, tais como a ampliação da obrigatoriedade escolar, do atendimento às diferenças culturais, sexuais, étnicas. Mas, em um processo de correlação de forças, também o setor privado se organizou para disputar tanto os fundos públicos como o conteúdo desta educação, de forma que temos hoje projetos de educação em disputa, vinculados aos projetos de sociedade em confronto.

Assim, é possível inferir que o Projeto Mundial atende aos interesses mercadológicos tanto da esfera pública quanto da privada, pois a privada se responsabiliza pela elaboração, execução e gerenciamento do projeto, enquanto o Estado apenas remunera e fiscaliza a contraprestação de serviços. Inferimos ainda que o referido projeto traz prejuízo para a vida escolar do aluno, uma vez que diminui as possibilidades de aprendizagens de vários conteúdos e impossibilita o diálogo, a reflexão e o debate de temáticas com diferentes

profissionais habilitados em diferentes áreas do conhecimento. Assim, é possível perceber claramente a reprodução de dois grupos de estudantes: de um lado os estudantes com o ensino mais “completo”, que cursam o Ensino Médio regular com direito a estudar todas as disciplinas desta etapa de ensino em sua integralidade de conteúdos e cargas horárias; de outro, os estudantes que cursam o Ensino Médio/Mundiar, que possuem seus estudos comprometidos pelo encurtamento de conteúdos e de experiências pedagógicas com profissionais habilitados nas diversas áreas do conhecimento.

Foi nesse contexto que o Projeto Mundiar foi inserido e implementado na política educacional paraense, como estratégia do Pacto pela Educação do Pará para diminuir a distorção idade/ano na Rede Estadual de ensino do Pará.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Aprofundar os estudos a respeito da relação do setor público com o privado, especificamente no contexto da educação paraense, foi uma necessidade particular desde quando iniciei a atuação como supervisora do Projeto Mundial/Ensino Médio em uma escola da rede estadual de ensino do Pará. Assim, em virtude de minhas inquietações, o projeto ora referido acabou se transformando no objeto de estudo da pesquisa que deu origem a esta dissertação.

Iniciamos nossa pesquisa estudando a trajetória histórica das relações entre o setor público e o privado no Brasil, o que possibilitou o entendimento de que essa vinculação já é de longa data, pois, no caso do Brasil, já ocorre desde os tempos de Império, quando Dom Pedro II propunha concessões às empresas do setor de infraestrutura do país. Entendemos ainda, por meio desta pesquisa, que em nosso país essas relações se ampliaram, inclusive no campo das políticas públicas educacionais, após a implantação do Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado (PDRAE), no ano de 1995. Com isso, passaram a ser denominadas em alguns casos de “Parcerias Público-Privadas”. Contudo, sendo a educação o foco principal deste estudo, ativemo-nos em analisar a relação público-privada estabelecida no contexto da educação pública, em especial as alusivas ao Ensino Médio brasileiro e paraense.

É fundamental destacar que nossas análises não se basearam em fatos históricos tão distantes, ainda que tenhamos consciência de que o Brasil começou a estabelecer esse tipo de relações no período imperial e que, de alguma forma, estas contribuíram para a configuração do contexto que conhecemos nos dias atuais. Assim, é mister destacar que as análises realizadas ao longo do texto fazem referência, sobretudo, ao período que começa a partir da década de 1990, após a reforma do Estado brasileiro, por determinação da política neoliberal adotada pelo governo vigente à época.

Compreendemos que a partir do PDRAE houve a promulgação de um conjunto de documentos jurídicos com a finalidade de respaldar as relações público-privadas no cenário político brasileiro. A partir de então, essas parcerias entre o setor público e o setor privado adquiriram maior vigor e intensidade.

No que concerne aos documentos jurídicos nacionais, foi possível constatar que, a partir de 1993, houve a aprovação de Leis, Decretos, entre outros documentos legais que regulamentaram as celebrações de contratos entre o setor público e o privado, sustentados inclusive em dispositivos da Constituição Federal; como é o caso do artigo 175, que dispõe

sobre o regime das empresas concessionárias e permissionárias de prestação de serviços públicos.

Entre os documentos jurídicos nacionais analisados em nossa seção I, percebemos que as ações do setor privado em relação ao público foram “amadurecendo”, firmando-se e se modificando com o passar dos anos, estabelecendo inclusive o termo “parceria” como uma nova denominação para a relação entre os setores público e privado. Por meio de nossas análises também percebemos que essas modificações vêm fortalecendo a garantia de segurança jurídica dos envolvidos no processo, transferindo parte das responsabilidades do estado para o setor privado, fato este que, a nosso ver, acaba privilegiando o ente privado na sua relação com o público, conformando e caracterizando suas ações conjuntas como ações típicas de mercado.

No contexto das políticas públicas educacionais para a escola básica, compreendemos que a aproximação do público com o privado se ampliou após o INEP divulgar em 1997 o panorama educacional do país. A partir daí os governos federal, estaduais e municipais se aproximaram de instituições privadas como Institutos, Fundações, entre outras, que passaram a conceber, organizar, planejar e conduzir ações que antes eram de inteira responsabilidade do Estado, o que teve como consequência o fato de que as políticas voltadas para a educação começaram a ser vinculadas à perspectiva do mercado, baseando-se na racionalidade da eficiência e eficácia econômica, tendo como fim último resultados puramente quantitativos.

Quanto ao Ensino Médio, a pesquisa evidenciou que esta etapa de ensino, ao longo de sua história, ainda não alcançou uma identidade própria, pois desde sua implantação no país vem passando por várias reformas sem, entretanto, conseguir superar o dualismo na sua oferta, pois, ora cumpre o papel de preparar a classe dominante para os estágios seguintes de sua formação (ensino propedêutico), ora se dedica à formação das classes subalternas para o trabalho (educação profissional desintegrada).

É importante esclarecer que a expressão dualidade é compreendida neste estudo como categoria presente na oferta desta etapa de ensino desde a sua origem até os dias atuais, podendo inclusive ocorrer no interior de uma mesma escola, na medida em que existam diferentes tipos de ofertas do Ensino Médio no mesmo espaço escolar.

Nosso estudo em relação ao Ensino Médio ainda nos fez perceber que a expansão de sua oferta só ocorreu após a década de 1990, evidenciando, entretanto, um déficit de pessoas em atraso escolar nesta etapa de ensino. Percebemos ainda que, após esse diagnóstico anunciado por meio dos dados do MEC/INEP, deu-se início a um processo de criação de políticas públicas voltadas para diminuir o fenômeno da distorção idade-ano. No entanto, e

equivocadamente, a esfera pública brasileira tem tentado resolver essa situação transferindo recursos públicos para a esfera privada no sentido de estabelecer parcerias educacionais que promovam projetos de aceleração escolar.

O estado do Pará, acompanhando esse movimento na esfera federal, regulamentou sua legislação estadual e garantiu juridicamente a celebração de contratos entre o Estado e empresas privadas. Logo após a materialização de seus documentos jurídicos, o Pará lançou o Pacto pela Educação do Pará, que busca, por meio de parcerias público-privadas, elevar os índices educacionais paraenses, sustentando a tese de que as empresas privadas possuem os meios necessários para alavancar positivamente os resultados educacionais.

Por meio das análises dos documentos jurídicos e orientadores que tratam da parceria público-privada, uma de nossas categorias teóricas, no estado do Pará e dos documentos que comprovam a celebração do contrato entre a Fundação Roberto Marinho e a Secretaria de Estado e Educação do Pará (SEDUC-PA), foi possível evidenciar que a FRM, para além da intenção de “auxiliar” o Estado no combate à distorção idade-ano nos Ensinos Fundamental e Médio, traz o interesse de grandes empresas privadas que visam ao lucro e, portanto, tratam a educação como produto mercadológico. No caso da Fundação Roberto Marinho, o “produto” é o Telecurso, que traz agregado a ele um conjunto de “subprodutos”, como livros, DVDs, eventos de formação—continuada, entre outros, que acabam importando em um valor financeiro público considerável, antes destinado à educação pública de forma direta e exclusiva.

Foi possível perceber ainda que o Projeto Mundiar possui uma matriz curricular de formação estreitada, aligeirada e que acaba fortalecendo e reproduzindo uma dualidade na oferta da educação pública, sobretudo, a voltada para o ensino Médio, inclusive no interior de uma mesma escola.

No que diz respeito à compra de pacotes educacionais, entendemos que a escola pública vem perdendo sua autonomia e seu poder de decisão democrática em relação à organização das atividades escolares. A nosso ver, essa perda retira a possibilidade de a escola — enquanto conjunto de professores, pais, alunos, funcionários e comunidade em geral — decidir sua própria direção, organização didático-pedagógica e curricular, entre outras ações que contemplem sua dinâmica de entidade educativa.

É importante destacarmos que nossa compreensão a respeito do processo de gestão democrática da escola pública brasileira é de que se trata de uma conquista recente que infelizmente vem sendo desconstruída, notadamente nas últimas décadas pelo processo intenso de parcerias estabelecidas entre os setores públicos e as instituições privadas em nível

nacional, estadual e municipal com instituições como Instituto Ayrton Senna, Instituto Natura, Instituto Itaú, Fundação Roberto Marinho, entre outras, que acabam introduzindo elementos da lógica de mercado na gestão escolar, com a justificativa de que a gestão privada é mais eficaz e eficiente que a gestão pública. É importante ressaltar que todas essas informações educacionais do estado do Pará colocam em evidência a categoria teórica – educação paraense – que nos possibilitou empreender análises da política pública implantada pela SEDUC-PA, via Projeto Mundiar.

Este estudo também comprovou que o conjunto de documentos jurídicos que respalda as parcerias público-privadas em âmbito nacional e estadual vem provocando um processo de privatização crescente na educação pública, sobretudo, no que se refere à compra de programas e/ou projetos educacionais idealizados por instituições privadas que disponibilizam “pacotes educacionais”, que trazem como probabilidade de aquisição o assessoramento pedagógico, os materiais didáticos, o uso de equipamentos tecnológicos, entre outros elementos que interferem no modelo curricular, na forma de avaliação dos alunos e na gestão do ensino – especialmente no estado do Pará, que está estreitando cada vez mais as parcerias estabelecidas entre o ente público e o privado, abrindo cada vez mais espaço para as Instituições privadas conduzirem a educação pública paraense, assim como vem ocorrendo no contexto nacional.

Finalmente, nossas análises advertem para o fato de que se faz necessário que as políticas de natureza neoliberal sejam questionadas em seus princípios básicos a fim de que novas bases políticas sejam edificadas para promover a construção de políticas públicas de interesse público, sobretudo as que garantam a possibilidade de participação democrática de todos os envolvidos no processo.

REFERÊNCIAS

- ADRIÃO, T.; BEZERRA E. P. O setor não lucrativo na gestão da educação pública: corresponsabilidade ou debilidade. **Currículo sem Fronteiras**, v. 13, n. 2, p. 256-268, maio/ago. 2013.
- ADRIÃO, T.; PINHEIRO, D. A presença do setor privado na gestão da educação pública: refletindo sobre experiências brasileiras. **Educação e Políticas em Debate**, Uberlândia, v. 1, n. 1, p. 55-66, jan./jul. 2012.
- ADRIÃO, T.; PERONI V. Público não-estatal: estratégias para o setor educacional brasileiro. In: ADRIÃO, T.; PERONI, V. (Org.). **O público e o privado na educação: interfaces entre Estado e sociedade**. São Paulo: Xamã, 2005, p. 137-166.
- ADRIÃO, T.; PERONI V. A educação pública e sua relação com o setor privado: implicações para a democracia educacional. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 3, n. 4, p. 107-116, jan./jun. 2009.
- ADRIÃO, T.; GARCIA, T.; BORGHI, R.; ARELARO, L. Uma modalidade peculiar de privatização da educação pública: a aquisição de “sistemas de ensino” por municípios paulistas. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 30, n. 108, p. 799-818, out. 2009.
- ANTUNES, R. **Os sentidos do trabalho: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho**. 6. ed. São Paulo: Boitempo Editorial, 2002.
- ARAÚJO, R. M. L. **Ensino médio brasileiro: dualidade, diferenciação escolar e reprodução das desigualdades sociais**. Uberlândia: Navegando Publicações, 2019.
- ARELARO, L. R. G. Formulação e implementação das políticas públicas em educação e as parcerias público-privadas: impasse democrático ou mistificação política? **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100 - Especial, p. 899-919, out. 2007.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.
- BARRETO, M. I. As organizações sociais na reforma do Estado brasileiro. In: BRESSER-PEREIRA, L. C. B.; GRAU, N. C. (Org.). **O público não-estatal na reforma do Estado**. Rio de Janeiro: FGV, 1999. p. 107-150.
- BARROS, R. P.; MENDONÇA, R. Abandono e evasão no ensino médio: magnitude e tendências. In: INSTITUTO UNIBANCO (Org.). **A crise de audiência no ensino médio**. São Paulo: Instituto Unibanco, 2010. Disponível em: <<https://goo.gl/6jnfx6>>. Acesso em: 2 jul. 2019.
- BRASIL. Decreto nº. 641, de 26 de junho de 1852 Autorisa o Governo para conceder a huma ou mais companhias a construcção total ou parcial de hum caminho de ferro que, partindo do Municipio da Côrte, vá terminar nos pontos das Provincias de Minas Geraes e S. Paulo, que mais convenientes forem. In: BRASIL. **Collecção das leis do Imperio do Brasil: de 1852**. Tomo XIII. Parte I. Rio de Janeiro: Typographia Nacional, 1853. p. 5-7.
- _____. **Decreto nº. 21.241, de 4 de abril de 1932**. Consolida as disposições sobre a organização do ensino secundário e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, [1932]. Disponível em: <tinyurl.com/yyfpr3ku>. Acesso em: 24 out. 2018.
- _____. **Decreto-Lei n. 4.073, de 30 de janeiro de 1942**. Lei orgânica do ensino industrial. Brasília, DF: Presidência da República, [1942]. Disponível em: <tinyurl.com/yx8uxz9o>. Acesso em: 24 out. 2018.

_____. **Decreto-lei nº 6.141, de 28 de dezembro de 1943.** Lei Orgânica do Ensino Comercial. Brasília, DF: Presidência da República, [1943]. Disponível em: <tinyurl.com/y2qtv45o>. Acesso em: 24 out. 2018.

_____. **Decreto-lei nº 9.613, de 20 de agosto de 1946.** Lei Orgânica do Ensino Agrícola. Brasília, DF: Presidência da República, [1946]. Disponível em: <tinyurl.com/y6s24bjj>. Acesso em: 24 out. 2018.

_____. **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961.** Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: Presidência da República, [1961]. Disponível em: <tinyurl.com/y2cb2kvb>. Acesso em: 16 nov. 2017.

_____. **Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971.** Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, [1971]. Disponível em: <tinyurl.com/yyon4q74>. Acesso em: 17 nov. 2018.

_____. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.** Brasília, DF: Presidência da República, [1988]. Disponível em: <tinyurl.com/czskwlv>. Acesso em: 27 out. 2018.

_____. **Lei nº 8.666, de 21 de junho de 1993.** Regulamenta o art. 37, inciso XXI, da Constituição Federal, institui normas para licitações e contratos da Administração Pública e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, [1993]. Disponível em: <tinyurl.com/l13kod6>. Acesso em: 17 nov. 2018.

_____. Ministério da Administração e Reforma do Estado (MARE). **Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado.** Brasília: Presidência da República, 1995a.

_____. **Lei nº 8.987, de 13 de fevereiro de 1995.** Dispõe sobre o regime de concessão e permissão da prestação de serviços públicos previsto no art. 175 da Constituição Federal, e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, [1995b]. Disponível em: <<https://tinyurl.com/7q6powm>>. Acesso em: 17 nov. 2018.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Brasília: Senado Federal, 1961.

_____. **Emenda Constitucional nº 14, de 12 de setembro de 1996.** Modifica os arts. 34, 208, 211 e 212 da Constituição Federal e dá nova redação ao art. 60 do Ato das Disposições constitucionais Transitórias. Brasília, DF: Presidência da República, [1996a]. Disponível em: <tinyurl.com/yyspa898>. Acesso em: 10 nov. 2018.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Brasília: Senado Federal, 1996b.

_____. **Emenda Constitucional nº 19, de 4 de junho de 1998.** Modifica o regime e dispõe sobre princípios e normas da Administração Pública, servidores e agentes políticos, controle de despesas e finanças públicas e custeio de atividades a cargo do Distrito Federal, e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, [1998a]. Disponível em: <tinyurl.com/y3q6rgjo>. Acesso em: 17 nov. 2018.

_____. **Lei nº 9.637, de 15 de maio de 1998.** Dispõe sobre a qualificação de entidades como organizações sociais, a criação do Programa Nacional de Publicização, a extinção dos órgãos e entidades que menciona e a absorção de suas atividades por organizações sociais, e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, [1998b]. Disponível em: <tinyurl.com/y4p5kuv6>. Acesso em: 17 nov. 2018.

_____. **Lei n. 9.790, de 23 de março de 1999.** Dispõe sobre a qualificação de pessoas jurídicas de direito privado, sem fins lucrativos, como Organizações da Sociedade Civil de Interesse Público, institui e disciplina o Termo de Parceria, e dá outras providências. Brasília,

DF: Presidência da República, [1999a]. Disponível em: <tinyurl.com/owpdxzp>. Acesso em: 17 nov. 2018.

_____. **Decreto nº 3.100, de 30 de junho de 1999.** Regulamenta a Lei no 9.790, de 23 de março de 1999, que dispõe sobre a qualificação de pessoas jurídicas de direito privado, sem fins lucrativos, como Organizações da Sociedade Civil de Interesse Público, institui e disciplina o Termo de Parceria, e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, [1999b]. Disponível em: <tinyurl.com/yxunmp6f>. Acesso em: 17 nov. 2018.

_____. **Lei complementar nº 101, de 4 de maio de 2000.** Estabelece normas de finanças públicas voltadas para a responsabilidade na gestão fiscal e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, [2000]. Disponível em: <tinyurl.com/nenuwam>. Acesso em: 17 nov. 2018.

_____. **Lei nº 10.520, de 17 de julho de 2002.** Institui, no âmbito da União, Estados, Distrito Federal e Municípios, nos termos do art. 37, inciso XXI, da Constituição Federal, modalidade de licitação denominada pregão, para aquisição de bens e serviços comuns, e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, [2002]. Disponível em: <tinyurl.com/nvog9cf>. Acesso em: 17 nov. 2018.

_____. **Lei nº 11.079, de 30 de dezembro de 2004.** Institui normas gerais para licitação e contratação de parceria público-privada no âmbito da administração pública. Brasília, DF: Presidência da República, [2004]. Disponível em: <tinyurl.com/y4hppyuj>. Acesso em: 17 nov. 2018.

_____. **Lei nº 11.129, de 30 de junho de 2005.** Institui o Programa Nacional de Inclusão de Jovens – ProJovem; cria o Conselho Nacional da Juventude – CNJ e a Secretaria Nacional de Juventude; altera as Leis nºs 10.683, de 28 de maio de 2003, e 10.429, de 24 de abril de 2002; e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, [2005a]. Disponível em: <tinyurl.com/jcfnw9f>. Acesso em: 27 out. 2018.

_____. **Decreto nº 5.385 de 4 de março de 2005.** Institui o Comitê Gestor de Parceria Público-Privada Federal - CGP e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, [2005b]. Disponível em: <tinyurl.com/yyskzsrv>. Acesso em: 17 nov. 2018.

_____. **Decreto nº 5.977 de 1º de dezembro de 2006.** Regulamenta o art. 3o, caput e § 1o, da Lei no 11.079, de 30 de dezembro de 2004, que dispõe sobre a aplicação, às parcerias público-privadas, do art. 21 da Lei no 8.987, de 13 de fevereiro de 1995, e do art. 31 da Lei no 9.074, de 7 de julho de 1995, para apresentação de projetos, estudos, levantamentos ou investigações, a serem utilizados em modelagens de parcerias público-privadas no âmbito da administração pública federal, e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, [2006]. Disponível em: <tinyurl.com/yxkvqwtf>. Acesso em: 17 nov. 2018.

_____. **Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007.** Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica. Brasília, DF: Presidência da República, [2007]. Disponível em: <tinyurl.com/yy2qtdvj>. Acesso em: 27 out. 2018.

_____. **Lei nº 11.692, de 10 de junho de 2008.** Dispõe sobre o Programa Nacional de Inclusão de Jovens - Projovem, instituído pela Lei nº 11.129, de 30 de junho de 2005; altera a Lei nº 10.836, de 9 de janeiro de 2004; revoga dispositivos das Leis nºs 9.608, de 18 de fevereiro de 1998, 10.748, de 22 de outubro de 2003, 10.940, de 27 de agosto de 2004, 11.129, de 30 de junho de 2005, e 11.180, de 23 de setembro de 2005; e dá outras

providências. Brasília, DF: Presidência da República, [2008]. Disponível em: <tinyurl.com/y4bh2rza>. Acesso em: 27 out. 2018.

_____. **Lei nº 12.061, de 27 de outubro de 2009.** Altera o inciso II do art. 4º e o inciso VI do art. 10 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para assegurar o acesso de todos os interessados ao ensino médio público. Brasília, DF: Presidência da República, [2009]. Disponível em: <https://tinyurl.com/y39xsc32>. Acesso em: 10 dez. 2018

_____. Programa capacita jovens para o mercado de trabalho. **Governo do Brasil**, [on-line], 3 abr. 2012. Educação & Ciência. Disponível em: <tinyurl.com/y4lyebcq>. Acesso em: 27 out. 2018.

_____. **Lei nº 13.151 de 28 de julho de 2015.** Altera os arts. 62, 66 e 67 da Lei nº 10.406, de 10 de janeiro de 2002 - Código Civil, o art. 12 da Lei nº 9.532, de 10 de dezembro de 1997, o art. 1º da Lei nº 91, de 28 de agosto de 1935, e o art. 29 da Lei nº 12.101, de 27 de novembro de 2009, para dispor sobre a finalidade das fundações, o prazo para manifestação do Ministério Público sobre suas alterações estatutárias e a remuneração dos seus dirigentes; e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, [2015a]. Disponível em: <tinyurl.com/y3wlkxqj>. Acesso em: 17 nov. 2018.

_____. **Decreto n. 8.428, de 2 de abril de 2015.** Dispõe sobre o Procedimento de Manifestação de Interesse a ser observado na apresentação de projetos, levantamentos, investigações ou estudos, por pessoa física ou jurídica de direito privado, a serem utilizados pela administração pública. Brasília, DF: Presidência da República, [2015b]. Disponível em: <tinyurl.com/yxt8mut3>. Acesso em: 17 nov. 2018.

_____. **Lei n. 13.334, de 2016.** Cria o Programa de Parcerias de Investimentos – PPI; altera a Lei n. 10.683, de 28 de maio de 2003, e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, [2016]. Disponível em: <tinyurl.com/yy9hqnpk>. Acesso em: 17 nov. 2018.

_____. Ministério da Educação. Ideb – Apresentação. **Ministério da Educação**, [on-line], [20--]a. Disponível em: <tinyurl.com/y25pxcwg>. Acesso em: 27 out. 2018.

_____. Ministério da Educação. FUNDEB - Histórico. **Fundo Nacional De Desenvolvimento da Educação**, [on-line], [20--]b. Disponível em: <tinyurl.com/y5lx9wf7>. Acesso em: 27 out. 2018.

BRESSER-PEREIRA, L. C. **A Reforma do Aparelho do Estado e a Constituição Brasileira.** Brasília: ENAP, 1995.

BEZERRA, E. P. **Parceria público-privada nos municípios de Brotas e Pirassununga: estratégias para a oferta do ensino?** 2008. 181 f. Dissertação (Mestrado em Biociências) – Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2008.

BUENO, M. S. **Políticas atuais para o ensino médio.** Campinas: Papirus, 2000.

CABRAL, I. R. **O público e o privado na condução da gestão educacional pública brasileira.** 2015. 165 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Pará, Belém, 2015.

CAETANO, M. R. Ensino Médio no Brasil e a Privatização do Público: o caso do Instituto Unibanco. **Revista Universidade e Sociedade**, Brasília, n. 56, p. 84-99, ago. 2015.

CASTRO, M. R. O. **Uma experiência do Programa Ensino Médio Inovador em Ananindeua-Pará.** 2017. 223 f. Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Pará, Belém, 2017.

- CELLARD, André. A análise documental. In: POUPART, Jean et al. (Org.). **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Petrópolis. Vozes, 2012. p. 295-316.
- CHIZZOTTI, A. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. São Paulo: Cortez, 1991.
- _____. A pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais: evoluções e desafios, **Revista Portuguesa de Educação**, Braga, v. 16, n. 2, p. 221-236, 2003.
- CURY, C.R. J. A educação básica no Brasil. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 80, p. 168-200, set. 2002.
- DAMASCENO, A.; SANTOS, E. **Esperança tardia: trajetória das políticas educacionais e planejamento da educação no Brasil**. Belém: Estudos Amazônicos, 2017.
- DRAIBE, S. M. O *Welfare State* no Brasil: Características e perspectivas. **Ciências Sociais Hoje**, São Paulo, p. 13-61, 1989.
- FAGNANI, E. **Política Social no Brasil (1964-2002): entre a Cidadania e a Caridade**. 2005. 614 f. Tese (Doutorado em Economia) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2005.
- FAGNANI, E.; FONSECA, A. **Políticas sociais, desenvolvimento e cidadania**. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2013.
- FREITAS, L. C. Três teses sobre as reformas empresariais da educação: perdendo a ingenuidade. **Cadernos CEDES**, Campinas, v. 36, n. 99, p. 137-153, maio-ago. 2016.
- FRIGOTTO, G. **A produtividade da escola improdutiva: um (re) exame das relações entre educação e estrutura econômico-social capitalista**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 1993.
- FRIGOTTO, G. Concepções e mudanças no mundo do trabalho e o ensino médio. In: FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. (Org.). **Ensino Médio Integrado: concepções e contradições**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2012. p. 57-82.
- FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. A gênese do decreto 5.154/2004 um debate no contexto controverso da democracia restrita. **Revista Trabalho Necessário**, Niterói, v. 3, n. 3, p. 1-26, 2005.
- FUNDAÇÃO ROBERTO MARINHO. Telecurso. **Fundação Roberto Marinho**, [on-line], [20--]a. Disponível em: <tinyurl.com/y3jfy9ow>. Acesso em: 27 out. 2018.
- _____. A Fundação. **Fundação Roberto Marinho**, [on-line], [20--]b. Disponível em: <tinyurl.com/y3xalgof>. Acesso em: 27 out. 2018.
- _____. Primeiras iniciativas. **Memória Roberto Marinho**, [on-line], [20--]c. Disponível em: <tinyurl.com/yxj698fw>. Acesso em: 27 out. 2018.
- FUNDO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A INFÂNCIA (UNICEF). **Panorama da distorção idade-série no Brasil**. [S.l.]: UNICEF, 2018. Disponível em: <https://tinyurl.com/yye5vojr>. Acesso em: 4 nov. 2018.
- GATTI, B. A.; NUNES, M. M. R. **Formação de professores para o ensino fundamental: instituições formadoras e seus currículos**. Relatório final: Pedagogia. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2008.
- GERMANO, J. W. **Estado Militar e educação no Brasil (1964-1985)**. São Paulo: Cortez, 1993.
- GENTILI, P. **A falsificação do consenso: simulacro e imposição na reforma educacional do neoliberalismo**. Petrópolis: Vozes, 1998.

- GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Editora Atlas S.A., 2002.
- GOMES, R. A análise de dados em pesquisa qualitativa. In: MINAYO, M. C. S. (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 1994. p. 67-80.
- INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. Taxa líquida de escolarização por níveis de ensino. **IBGE**, [on-line], [20--]a. Séries Históricas e Estatísticas. Disponível em: <tinyurl.com/y529du2s>. Acesso em: 27 out. 2018.
- INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. Distorção idade/série - Ensino Médio (série nova). **IBGE**, [on-line], [20--]b. Séries Históricas e Estatísticas. Disponível em: <https://tinyurl.com/y2co32sz>. Acesso em: 27 out. 2018.
- INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Dicionário de indicadores educacionais: fórmulas de cálculo**. Brasília: INEP, 2004.
- _____. Conheça o Inep. **INEP**, [on-line], 20 out. 2015. Disponível em: <tinyurl.com/y4dt3h9e>. Acesso em: 27 out. 2018.
- _____. **Censo escolar 2017: notas estatísticas**. Brasília: INEP, 2017.
- _____. IDEB - resultados e metas. **INEP**, [on-line], 30 ago. 2018. Disponível em: <tinyurl.com/y2vt5fkj>. Acesso em: 27 out. 2018.
- INSTITUTO UNIBANCO. Sobre o Instituto. **Instituto Unibanco**, [on-line], [20--]. Disponível em: <tinyurl.com/yxgt2zj5>. Acesso em: 27 out. 2018.
- INSTITUTO AYRTON SENNA. Nossa história. **Instituto Ayrton Senna**, [on-line], [20--]. Disponível em: <tinyurl.com/y2mmfjfk>. Acesso em: 27 out. 2018.
- KRAWCZYK, N. **O ensino médio no Brasil**. São Paulo: Ação Educativa, 2009.
- _____. Reflexão sobre alguns desafios do ensino médio no Brasil hoje. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 41, n. 144, p. 752-769, set./dez. 2011.
- LE GOFF, J. **História e memória**. Campinas: Editora UNICAMP, 1990.
- LENOIR, Y. O utilitarismo de assalto às ciências da educação. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 61, p. 159-167, jul./set. 2016.
- MAPA de mesorregiões do Pará. **Baixar Mapas**, [on-line], 2016. Estados, Pará. Disponível em: <tinyurl.com/y4n8p5ss>. Acesso em: 18 out. 2018.
- MARCHAND, P. S. Direito ao ensino médio no ordenamento jurídico brasileiro. **RBP AE**, Goiânia, v. 23, n. 1, p. 81-104, jan./abr. 2007.
- MEDEIROS, M. **A trajetória do Welfare State no Brasil: papel redistributivo das políticas sociais dos anos 1930 aos anos 1990**. Brasília: Instituto de Pesquisa Econômica e Aplicada, 2001.
- MEDEIROS, D. C. V. O que querem as grandes empresas de comunicação com a educação? Panorama sobre a atuação da Fundação Roberto Marinho e Fundação Victor Civita. **Revista Eptic**, São Cristóvão, v. 19, n. 3, p. 223-239, set./dez. 2017.
- MENEZES, E. T.; SANTOS, T. H. Correção de fluxo escolar [verbete]. In: EDUCABRASIL. **Dicionário Interativo da Educação Brasileira: Educabrazil**. São Paulo: Midiamix, 2001a. Disponível em: <tinyurl.com/y5c5tevp>. Acesso em: 18 out. 2018.

_____. MEC/USAID [verbete]. In: EDUCABRASIL. **Dicionário Interativo da Educação Brasileira**: Educabrazil. São Paulo: Midiamix, 2001b. Disponível em: <tinyurl.com/y3e72hlp>. Acesso em: 18 out. 2018.

MINAYO, M. C. S. Ciência, técnica e arte o desafio da pesquisa social. In: MINAYO, M. C. S. (Org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 1994. p. 9-30.

_____. **O desafio do conhecimento**. 11 ed. São Paulo: Hucitec, 2008.

MINTO, L. W. Teoria do capital humano [verbete]. In: LOMBARDI, J. C.; SAVIANI, D.; NASCIMENTO, M. I. M. (Coord.). **Navegando na história da educação brasileira**: HISTEDBR. Campinas: HISTEDBR, 2006. Disponível em: <tinyurl.com/y3a23jmu>. Acesso em: 18 out. 2018.

MONTAÑO, C. **O Canto da Sereia**: crítica à ideologia e aos projetos do “Terceiro Setor”. São Paulo: Cortez, 2015.

NAGLE, J. **Educação e Sociedade na Primeira República**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

NORONHA, G. F.; ARAÚJO, R. M. L.; COSTA, A. M. R. O Ensino Médio no estado do Pará: os indicadores de oferta nas regiões de integração do Marajó e metropolitana de Belém no ano de 2014. **Margens**, Abaetetuba, v. 11, n. 17, p. 209-223, dez. 2017.

OBSERVATÓRIO DO PNE. Indicadores - 3 - Ensino Médio. **Observatório do PNE**, [online], [20--]. Disponível em: <tinyurl.com/y65k6vg5>. Acesso em: 17 nov. 2018.

OLIVEIRA, N. C. M. A relação público-privada na educação básica brasileira: as implicações do neogerencialismo como modelo de gestão. **Margens**, Abaetetuba, v. 11, n. 16, p. 57-67, jun. 2017.

OLIVEIRA, R. Da universalização do ensino fundamental ao desafio da qualidade: uma análise histórica. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100 - especial, p. 661-90, out. 2007.

OLIVEIRA, R.; GOMES, A. M. A expansão do ensino médio: escola e democracia. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 5, n. 8, p. 69-81, 2011.

PARÁ. Lei nº 7.649, de 24 de julho de 2012. Dispõe sobre normas de licitação e contratação de Parcerias Público-Privadas - PPP no âmbito do Estado do Pará e dá outras providências, nos seguintes termos. **Diário Oficial do Estado do Pará**: caderno 1, Belém, PA, ano 122, n. 32.206, p. 5-8, 25 jul. 2012. Disponível em: <tinyurl.com/yxh9z2et>. Acesso em 11 jun. 2018.

_____. Decreto nº 694, de 26 de março de 2013. Institui o Comitê de Governança Estadual e os Comitês de Governança Regionais do Pacto pela Educação do Pará, e dá outras providências. **Diário Oficial do Estado do Pará**: caderno 1, Belém, PA, ano 123, n. 32.366, p. 7, 1 abr. 2013a. Disponível em: <tinyurl.com/yyfapnb4>. Acesso em 11 jun. 2018.

_____. Decreto nº 713, de 1º de abril de 2013. Institui o Programa de Parcerias Público-Privadas PPP/PA e regulamenta o Conselho Gestor de Parcerias Público-Privadas do Estado do Pará – CGP/PA, para a gestão dos contratos e procedimentos necessários para a contratação de Parcerias Público-Privadas no âmbito da Administração Pública do Estado do Pará, criado pela Lei Estadual n. 7.649, de 24 de julho de 2012. **Diário Oficial do Estado do Pará**: caderno 1, Belém, PA, ano 123, n. 32.367, p. 5-6, 2 abr. 2013b. Disponível em: <tinyurl.com/yybl9wkr>. Acesso em 11 jun. 2018.

_____. Conselho Estadual de Educação do Pará. **Parecer n. 526/2013**. Belém: CEE, 2013c. [Documento interno da instituição].

_____. Conselho Estadual de Educação do Pará. **Resolução de nº 634, de 18 de novembro de 2013**. Belém: CEE, 2013d. [Documento interno da instituição].

_____. Resolução nº 397 de 12 de junho de 2014 Autoriza a expansão do Projeto Mundiar – Projeto de redução da defasagem idade-ano, a ser ofertado em caráter experimental, a partir de 2014, aos alunos matriculados (ou que venham a se matricular) no 1º ano do Ensino Médio e que contam com 17 ou mais anos de idade na rede estadual de ensino do Pará – SEDUC/PA. **Diário Oficial do Estado do Pará**: caderno 4, Belém, PA, ano 124, n. 32.683, p. 5, 14 jul. 2014a. Disponível em: <tinyurl.com/y3qs3zfs>. Acesso em 11 jun. 2018.

_____. Contrato nº 4 de 2014, de 1 de abril de 2014. Prestação de serviços com vistas a implementação do Projeto Pará - Projeto de Redução da Defasagem Idade - Ano nos níveis de Ensino Fundamental - séries finais e Médio por meio do telecurso e Metodologia Telessala, visando atendimento dos alunos da Rede Pública. **Diário Oficial do Estado do Pará**: caderno 4, Belém, PA, ano 124, n. 32.618, p. 5, 8 abr. 2014b. Disponível em: <tinyurl.com/y659mgq5>. Acesso em 11 jun. 2018.

_____. Conselho Estadual de Educação do Pará. **Parecer nº 258 de 12 de junho de 2014**. Trata da ampliação do Projeto Pará e da mudança de sua nomenclatura para Projeto Mundiar. Belém: CEE, 2014c. [Documento interno da instituição].

_____. Secretaria de Estado de Educação. Edital pregão eletrônico SRP nº 025/2014 - NLIC/SEDUC/BID. **SEDUC**, [on-line], 17 jun. 2014d. Disponível em: <<https://tinyurl.com/y6dawhdu>>. Acesso em: 10 maio 2018.

_____. **Guia de Contribuição do setor Privado para o Pacto Pela Educação do Pará**. Belém: [s.n.], 2015a. Disponível em:<tinyurl.com/y4zya54f>. Acesso em: 10 maio 2018.

_____. Secretaria de Estado de Educação. Edital de seleção interna simplificado nº 001/2015 SAEN/SEDUC para ocupar o encargo de professor unidocente e supervisor pedagógico do Projeto Mundiar. **SEDUC**, [on-line], jan. 2015b. Disponível em: <tinyurl.com/y4cuwjae>. Acesso em: 10 maio 2018.

_____. Secretaria de Estado de Educação. **Matriz Curricular do Ensino Médio/Projeto Mundiar**. Belém: SEDUC, 2015c. [Documento interno da instituição]

_____. **Sistema de Governança do Pacto pela Educação do Pará**. Belém: [s.n.], 2016. Disponível em:<tinyurl.com/y4zya54f>. Acesso em: 10 maio 2018.

_____. Seduc apresenta a gestores municipais o Sistema Educacional Interativo. **Agência Pará**, [on-line], 14 ago. 2017. Disponível em: <tinyurl.com/y5gamdf8>. Acesso em: 21 out. 2018.

_____. **Anuário Estatístico do Pará 2018**. Belém: Fapespa, 2018a. Disponível em: <tinyurl.com/y5falpev>. Acesso em: 21 out. 2018.

_____. Secretaria de Estado de Educação. **Memorando n. 172/18**. Trata sobre a celebração de um novo termo aditivo ao contrato nº 04/2014. Belém: CEE, [2018b]. [Documento interno da instituição].

_____. Listar atos normativos. **Conselho Estadual de Educação**, [on-line], [20--]a. Disponível em: <tinyurl.com/y32uk5n6>. Acesso em: 21 out. 2018.

_____. O Pará. **Governo do Pará**, [on-line], [20--]b. Disponível em: <tinyurl.com/y5ptstu7>. Acesso em: 17 nov. 2018.

PASIN, J. A. B.; BORGES, L. F. X. A nova definição de parceria público-privada e sua aplicabilidade na gestão de infraestrutura pública. **Revista do BNDES**, Rio de Janeiro, v. 10, n. 20, p. 173-196, 2003.

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

_____. As nebulosas fronteiras entre o público e o privado na Educação Básica brasileira. In: REUNIÃO NACIONAL DA ANPED, n. 37, 2015, Florianópolis. **Anais...** Rio de Janeiro: Anped, 2015.

_____. Relação público-privado na educação básica: a democratização da educação? **Revista Movimento**, Niterói, v. 3, n. 5, p. 67-75, 2016a.

_____. Implicações da relação público-privada para a democratização da educação. In: REUNIÃO CIENTÍFICA REGIONAL DA ANPED, 2016, Curitiba. **Anais...** Rio de Janeiro: Anped, 2016b.

_____. Múltiplas formas de materialização do privado na educação básica pública no Brasil: sujeitos e conteúdos da proposta. **Currículo sem Fronteiras**, v.18, n.1, p. 212-238, jan./abr. 2018.

PERONI, V. M. V.; BAZZO, V. L.; PEGORARO, L. (Org.). **Dilemas da educação brasileira em tempos de globalização neoliberal**: entre o público e o privado. Porto Alegre: UFRGS, 2006.

PERONI, V. M. V.; CAETANO, R. O público e o privado na educação: projetos em disputa? **Retratos da Escola**, Brasília, v. 9, n. 17, p. 337-352, jul./dez. 2015.

PERONI, V. M. V.; OLIVEIRA, R. T. C.; FERNANDES, M. D. E. Estado e terceiro setor: as novas regulações entre o público e o privado na gestão da educação básica brasileira. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 30, n. 108, p. 761-778, out. 2009.

PERONI, V. M. V.; SCHEIBE, L. Privatização da e na educação: Projetos societários em disputa. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 11, n. 21, p. 387-392, jul./dez. 2017.

PINTO, J. M. R. Uma análise da destinação dos recursos públicos, direta ou indiretamente, ao setor privado de ensino no Brasil. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 37, n. 134, p. 133-152, jan./mar. 2016.

PINTO, J. M. R. O ensino médio. OLIVEIRA, R. P.; ADRIÃO, T. O Ensino Fundamental. (Org.). **Organização do ensino no Brasil**: níveis e modalidades na Constituição Federal e na LDB. 3. ed. São Paulo: Ed Xamã, 2007.

POJO, O. C. **A parceria público-privada do Instituto Ayrton Senna e a Prefeitura Municipal de Benevides**: entre os desafios (pro) postos e os limites da realidade. 2014. 272 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Pará, Belém, 2014.

PORTO, A. M. N. S.; ARAÚJO, R. M. L.; TEODORO, E. G. (Org.). **Ensino Médio Integrado no Pará como política pública**. Belém: SEDUC-PA, 2009.

QUEIROZ, L. M. G. Políticas de educação e terceiro setor: O papel do Itaú Social na construção do Pacto pela Educação no Pará. **Margens**, Abaetetuba, v. 11, n. 16, p. 25-39, jun. 2017.

RIBOLDI, A. **O bode expiatório**: origem das palavras, expressões e ditados populares com nomes de animais. Porto Alegre: AGE, 2015.

RIO DE JANEIRO (RJ). Cartório 5º Ofício de Notas. **Escritura de reforma do estatuto da Fundação Roberto Marinho**. Registro em: 4 jul. 2016. Disponível em: <tinyurl.com/yymqnf5>. Acesso em: 21 out. 2018.

RODRIGUES, M. M. A. **Políticas Públicas**. São Paulo: Publifolha, 2010.

SANTOS, T. F. A. M. Breves reflexões sobre as políticas educacionais e a teoria do capital humano: o que de novo existe? **Pro-Posições**, Campinas, v. 8, n. 3 (24), nov. 1997.

_____. Administração pública e educação no Brasil: as parcerias público-privadas. **Revista Êxitus**, Santarém, v. 2, n. 1, p. 95-114, jan./jun. 2012.

_____. A Educação no desenvolvimento da Amazônia. In: CONGRESSO IBERO-AMERICANO DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO, 4., 2014, Porto. **Anais...** Goiânia: ANPAE, 2014.

_____. As parcerias público-privadas no contexto educacional amazônico: novas formas para velhas questões. **Margens**, Abaetetuba, v. 11, n. 16, p. 9-24, jun. 2017.

SILVA, F. C.; SILVA, L. J. M. História Regional e Participação Social na Mesorregião Paraense. **Papers do NAEA**, Belém, n. 226, p. 1-25, dez. 2008.

SIQUEIRA JUNIOR., P. H.; OLIVEIRA, M. A. M. **Direitos humanos: liberdades públicas e cidadania**. 4. ed. São Paulo: Saraiva, 2016.

SOUZA, C. Políticas Públicas: uma revisão de literatura. **Sociologias**, Porto Alegre, v. 8, n. 16, p. 20-45, jul./dez. 2006.

SOUZA, A. S.; CABRAL NETO, A. A nova gestão pública em educação: Planejamento estratégico como instrumento de responsabilização. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 11, n. 21, p. 621-640, jul./dez. 2017.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. 9. ed. São Paulo: Atlas, 1987.

VALE, C. **Subsunção do público ao privado na educação paraense**. 2017. 124 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Pará, Belém, 2017.

VALE, C.; PEREIRA, M. S. V. A qualidade via índices como pilar estratégico das ações do Pacto pela Educação do Pará. In: LIMA, F.W.C.; ARAUJO, M. A. M. L.; VALE, C. (Org.). **Educação Básica: controle social, gestão e qualidade**. Curitiba: CRV, 2018. p. 127-142.

VALE, C.; SANTOS, T. F. A. M. O arcabouço jurídico de regulamentação do Pacto pela Educação do Pará. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 12., 2015, Curitiba, 2015. **Anais...** Curitiba: PUCPR, 2015.

VIEIRA, S. L. **Política educacional em tempos de transição (1985-1995)**. Brasília: Plano, 2000.

XAVIER, M. E. S. P. **Capitalismo e escola no Brasil**. Campinas: Papyrus, 1990.