



UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE  
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO  
CENTRO DE HUMANIDADES  
UNIDADE ACADÊMICA DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**A ATUAÇÃO DA FUNDAÇÃO LEMANN NA GESTÃO DA EDUCAÇÃO  
MUNICIPAL DE CAMPINA GRANDE/PB: UMA ANÁLISE A PARTIR DO  
PROGRAMA FORMAR**

Campina Grande/PB  
2022

ALINE OLIVEIRA COSTA

**A ATUAÇÃO DA FUNDAÇÃO LEMANN NA GESTÃO DA ESCOLA PÚBLICA  
MUNICIPAL DE CAMPINA GRANDE/PB: UMA ANÁLISE A PARTIR DO  
PROGRAMA FORMAR**

Dissertação submetida ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Humanidades da Universidade Federal de Campina Grande, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação.

**Linha de pesquisa 1:** História, política e gestão educacionais.

**Orientador:** Prof. Dr. Antônio Lisboa Leitão de Souza

Campina Grande/PB  
2022

C837a Costa, Aline Oliveira.  
A atuação da Fundação Lemann na gestão da Educação Municipal de Campina Grande/PB: uma análise a partir do Programa Formar / Aline Oliveira Costa. - Campina Grande, 2023.  
256 f. : il. color.

Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Campina Grande, Centro de Humanidades, 2022.  
"Orientação: Prof. Dr. Antônio Lisboa Leitão de Souza."  
Referências.

1. Gestão Educacional. 2. Fundação Lemann. 3. Gerencialismo Gestão Democrática Escolar. 4. Educação Municipal de Campina Grande. I. Souza, Antônio Lisboa Leitão de. II. Título.

CDU 37.07(043)

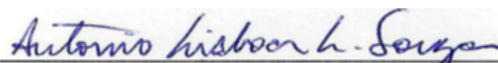
ALINE OLIVEIRA COSTA

**A ATUAÇÃO DA FUNDAÇÃO LEMANN NA GESTÃO DA EDUCAÇÃO MUNICIPAL DE CAMPINA GRANDE/PB: UMA ANÁLISE A PARTIR DO PROGRAMA FORMAR**

Dissertação submetida ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Humanidades da Universidade Federal de Campina Grande, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação. **Linha de pesquisa 1:** História, política e gestão educacionais.

Aprovada em 30/setembro/2022

**BANCA EXAMINADORA**



*Prof. Dr. Antônio Lisboa Leitão de Souza*

ProfºDrº Antônio Lisboa Leitão de Souza - Orientador  
(Universidade Federal de Campina Grande)



Melânia Mendonça Rodrigues - Membro interno  
(Universidade Federal de Campina Grande)



Teise Garcia - Membro externo  
(Universidade de São Paulo)

Campina Grande, 30 de setembro de 2022

A Deus, pelo o dom da vida.  
À minha mãe, como uma forma de agradecimento por todos os  
esforços para garantir a minha formação.  
A todos e todas que acreditam na educação pública, gratuita e  
universal, e enxergam que é por meio dela que podemos  
transformar o país em um lugar socialmente mais justo.  
Para os filhos e filhas da classe trabalhadora que precisam da  
nossa luta por uma educação emancipatória e libertadora.

## **AGRADECIMENTOS**

Eu, como sujeito histórico, que transita pelas contradições da vida concreta, ao término deste trabalho, penso no processo de construção e reconstrução que me fez chegar até aqui. Foram muitos os desafios, que superados, me fizeram crescer na determinação de realizar o sonho do mestrado. Por vezes, houve, no pesquisar, uma solidão que inquietava, mas também a certeza de que, nessa jornada, muitos me acompanharam, seja direta ou indiretamente. A lista dos que possibilitaram esse feito é grande, e resta-me lembrar os nomes, sem esquecer-me de nenhum que carregou na memória, deixando aqui registrado meu sentimento de gratidão.

Destaco, portanto, o papel do meu orientador, o Prof. Dr. Antônio Lisboa Leitão de Souza, pelo seu acolhimento e rigor teórico-metodológico conduzidos com toda sabedoria que lhe é inerente. Ao orientar, inquietava, animava, encorajava, ajudando-me na (re)construção do meu eu-pesquisadora. A ele, minha gratidão.

De modo especial, registro meus agradecimentos a minha banca examinadora: professora Dr<sup>a</sup> Melânia Mendonça Rodrigues, por quem, desde os primeiros encontros, senti admiração pela forma enfática que defende a educação pública, universal, gratuita, principalmente nas aulas, e por seu cuidado e atenção para conosco, alunos e alunas do PPGEd. A professora Dr<sup>a</sup> Teise Garcia, por quem já tinha grande respeito às suas pesquisas. Melânia e Teise, pela disponibilidade de vocês na leitura minuciosa deste trabalho para qualificação e, agora na defesa; minha gratidão.

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Campina Grande (PPGED-UFCG), na pessoa do Prof. Dr. Antônio Lisboa Leitão de Souza, atual coordenador do Programa, que sempre se mostrou bastante solícito e atencioso. Aos demais professores/as do Programa: Prof<sup>a</sup>. Dra. Melânia Mendonça Rodrigues, Prof<sup>a</sup>. Dra. Maria do Socorro Silva, Prof<sup>a</sup> Dra. Roziane Marinho Ribeiro e a Prof. Dr. Dorivaldo Alves Salustiano, pelos ensinamentos e compromisso no decorrer das disciplinas ministradas que, também, contribuíram com a minha formação, amadurecimento e melhor delineamento do meu objeto pesquisa. E aos

demais professores e professoras da Linha I, pelas as ricas discussões teórico-metodológicas nos encontros mensais.

À quinta turma do Mestrado Acadêmico em Educação (PPGED-UFCG), marcada pelos limites da pandemia: aulas remotas, falta dos encontros calorosos, do café, e das trocas de ideias “olho a olho”, mas suficientemente significativa nos laços que criamos, especialmente com Yasmim Dias, Antônia Luana, Valesca Danielle, Liana Bastos, que compartilharam comigo essa caminhada de estudo, ancorada de muito apoio, incentivo e partilhas. A vocês da turma 5, minha gratidão.

Agradeço a minha família: minha mãe, Dalva, meu pai, Amarildo, e minhas irmãs, Alice, Amanda, Juliana, Alana e Júlia, meus sobrinhos, Davi e Leticia; todos foram pacientes e respeitaram a minha caminhada, me permitindo dedicar meu tempo aos estudos, souberam esperar com compreensão a minha atenção.

De modo especial, agradeço aos meus amigos Felipe e Tályson, pelo companheirismo e solidariedade, por me permitirem dividir as angústias e vitórias vivenciadas nesse percurso, por todos os momentos que me proporcionaram leveza e alegria. A Felipe, por todas as escutas atentas e conselhos; a Tályson, por todo o apoio material (impressões, Xerox) que precisei para os estudos. E a todos os/as amigos/as que acompanharam essa minha trajetória e me ajudaram direta ou indiretamente a chegar até aqui.

Não poderia deixar de mencionar as Equipes de Jovens de Nossa Senhora (EJNS), que foram fortaleza, me abasteceram de muita fé e confiança, especialmente a minha equipe de base que, junto à Nossa Senhora Aparecida, intercederam e cuidaram tão bem de mim.

Por fim, e mais importante que tudo, minha gratidão a Deus. Bendito seja Ele que me sustentou, e bendita seja Sua Mãe por não ter largado a minha mão.

A estes mencionados aqui, a partilha será sempre lembrada, posto que todos ajudaram, de alguma forma, a construir essa parte de mim, um pouco do que sou. Continuo acreditando que esperar é preciso, e que nessa jornada não estamos sós.

Minha eterna gratidão!!

## EPÍGRAFE

*A desesperança é também uma forma de silenciar, de negar o mundo, de fugir dele. A desumanização que resulta da “ordem” injusta não pode ser razão para a perda de esperança, mas, pelo contrário, motivo para mais esperança. A que leva à busca incessante da instauração da humanidade negada na injustiça. Não é, porém, a esperança de um cruzar de braços e esperar. Movo-me na esperança enquanto luto e, se luto com esperança, espero. Se o diálogo é o encontro dos homens para Ser Mais, não pode fazer-se desesperança. Se os sujeitos do diálogo nada esperam do seu que fazer já não pode haver diálogo, o seu encontro é vazio e é estéril. É burocrático e fastidioso.  
(FREIRE, 1974, p. 118).*



## RESUMO

Esta dissertação resulta da pesquisa desenvolvida junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED) -Linha 1: História, Política e Gestão Educacionais da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG). Seu objetivo foi analisar o Programa Formar e suas possíveis implicações na gestão escolar pública no município de Campina Grande/PB, à luz da gestão democrática, entre os anos de 2016 a 2022. Especificamente, buscou-se: contextualizar os processos de abertura da Secretaria Municipal de Educação à atuação das organizações privadas; analisar a atuação da Fundação Lemann na gestão da rede municipal de educação, a partir do Programa Formar; identificar e analisar a proposta e o modus operandi do Programa Formar na gestão das escolas municipais. Em termos teórico-metodológicos, a pesquisa pautou-se no materialismo histórico dialético, que inspirou uma leitura crítico-dialética na análise dos dados, na organização dos procedimentos e nas sínteses, e enxergar e considerar as condições materiais que permeiam a existência humana, bem como o objeto em estudo. As categorias metodológicas adotadas foram: contradição, historicidade, mediação; e como categorias conceituais: privatização, gerencialismo, gestão democrática. Além da revisão de literatura, a pesquisa documental constituiu-se principal caminho metodológico para a coleta e análise de dados, envolvendo, entre outros, os sites que compõem a rede de relações da Fundação Lemann, assim como a legislação municipal e federal, normas publicadas pela Seduc/CG, editais, termos de parceria, vídeos, bibliografias, conteúdos do Curso Gestão Para Aprendizagem e o respectivo Plano de Ação. Para melhor ratificar as informações obtidas nos documentos, também foram realizadas entrevistas semiestruturadas, dirigidas aos/as gestores/as da Secretaria de Educação (Seduc) e a gestores/as escolares. Quatro momentos fundamentais são demarcados na construção deste trabalho: o primeiro consistiu na definição dos conceitos e categorias que auxiliaram no percurso deste trabalho; o segundo, permitiu conhecer o Estado, seu papel e delineamentos sob a ordem neoliberal, destacando a gestão gerencial e a perspectiva privatista; o terceiro, compreendeu a Nova Gestão Pública em Campina Grande/PB e a sua abertura aos atores privados; e o quarto momento foi dedicado ao entendimento da atuação da Fundação Lemann e a implementação do Programa Formar na Rede Municipal de Ensino de Campina Grande, suas implicações para a gestão democrática das escolas. A partir da análise, identificou-se que a “parceria” entre a SEDUC/CG e a Fundação Lemann, a partir do Programa Formar, vem promovendo formação para os/as gestores/as escolares a fim de aprimorar as práticas de gestão, implicando e comprometendo aspectos democráticos, tendo em vista que, com o Programa Formar, a gestão escolar assume uma postura padronizada, orientada para o alcance dos resultados, centrada em metas. O que se projeta no curso GPA e no conteúdo da proposta do Programa Formar é moldar a gestão institucional em perspectivas gerencialista, especificamente, em detrimento da gestão democrática.

**Palavras-chaves:** Programa Formar; Fundação Lemann; Gerencialismo Gestão Democrática Escolar; Educação Municipal de Campina Grande-PB

## ABSTRACT

This dissertation is the result of research developed in tandem with the Graduate Program in Education (PPGED) - Line 1: Educational History, Policy and Management of the Universidade Federal de Campina Grande (UFCG). Its objective was to analyze the Formar Program and its possible implications for public school management in the city of Campina Grande/PB, in the democratic management light, between the years 2016 to 2022. This paper aimed to contextualize the process of the Municipal Education Secretariat opening up to the participation of private organizations; as well as to analyze the participation of the Lemann Foundation in the management of the municipal education network, finally, based on the Formar Program; this paper sought to identify and analyze the proposal and modus operandi of the Formar Program in the management of municipal schools. In theoretical-methodological terms, the research was based on dialectical historical materialism, which inspired a critical-dialectical reading in the analysis of data, in the organization of procedures and in the syntheses, and to see and consider the material conditions that permeate human existence, as well as as the object under study. The methodological categories adopted were: contradiction, historicity, mediation; and as conceptual categories: privatization, managerialism, democratic management. In addition to the literature review, documental research was the main methodological path for data collection and analysis, involving, among others, the sites that make up the Lemann Foundation's network of relationships, as well as municipal and federal legislation, published norms by Seduc/CG, public notices, partnership terms, videos, bibliographies, contents of the Management for Learning Course and the respective Action Plan. To better ratify the information obtained in the documents, semi-structured interviews were also carried out, addressed to the managers of the Department of Education (Seduc) and to school managers. Four fundamental moments are demarcated in the construction of this work: the first consisted of defining the concepts and categories that helped in the course of this work; the second, allowed to know the State, its role and outlines under the neoliberal order, highlighting the managerial management and the privatist perspective; the third comprised the New Public Management in Campina Grande/PB and its opening to private participants; and the fourth moment was dedicated to understanding the performance of the Lemann Foundation and the implementation of the Formar Program in the Municipal Education Network of Campina Grande, its implications for the democratic management of schools. From the analysis, it was identified that the "partnership" between SEDUC/CG and Fundação Lemann, based on the Formar Program, has been promoting training for school managers in order to improve management practices, implying and compromising democratic aspects, considering that, with the Formar Program, school management assumes a standardized posture, oriented towards achieving results, centered on goals. What is projected in the GPA course and in the content of the Formar Program proposal, which is to shape institutional management in managerial perspectives, specifically, to the detriment of democratic management.

**Keywords:** Formar Program; Lemann Foundation; School Democratic Management; Managerialism; Municipal Education of Campina Grande-PB.

## LISTA DE QUADROS

<b>Quadro 1</b> - Dissertações e Teses do Catálogo da CAPES (2018-2021)	28
<b>Quadro 2</b> - Teses e dissertações que mais se aproximam do objeto em estudo	28
<b>Quadro 3</b> - Corpus documental da Legislação Federal	32
<b>Quadro 4</b> - Corpus documental da legislação municipal	32
<b>Quadro 5</b> - Corpus documental do site da Fundação Lemann	33
<b>Quadro 6</b> – Corpus documental sobre o Programa Formar na Rede Municipal de Ensino de Campina Grande/PB	35
<b>Quadro 7</b> – Sujeitos participantes da pesquisa	36
<b>Quadro 8</b> – Índices do Desenvolvimento Humano – Campina Grande/PB	90
<b>Quadro 9</b> – Lista de Prefeitos de Campina Grande (1988-2021)	96
<b>Quadro 10</b> – Cargo na política Nacional e parentesco	98
<b>Quadro 11</b> - Metas e estratégias do Plano Municipal de Educação (PME)	114
<b>Quadro 12</b> - Parcerias da SEDUC/CG com organizações privadas	116
<b>Quadro 13</b> - Parceiros/as Apoiados e de Co-Investimento e Filantropia Colaborativa. 128	
<b>Quadro 14</b> – Principais ações do Mathema	149
<b>Quadro 15</b> - Vídeos do curso GPA	155
<b>Quadro 16</b> – Curso GPA – Módulo I: Gestão Estratégica e Gestão de Resultados	177
<b>Quadro 17</b> – Feedback da Análise de eficácia	183
<b>Quadro 18</b> – Plano de Ação das escolas (trechos)	188
<b>Quadro 19</b> – Realinhamento do Plano de ação da Escola A	189

## LISTA DE FIGURAS

<b>Figura 1</b> - Localização geográfica do município	90
<b>Figura 2</b> - Mapa temático do Índice de Vulnerabilidade Social (IVS) por bairro do município de Campina Grande, com base no censo de 2010	93
<b>Figura 3</b> – Mapa de atuação Fundação Lemann	138
<b>Figura 4</b> - Mapa das regiões de atuação do Programa Formar	143
<b>Figura 5</b> - Sujeitos envolvidos no Programa Formar	145
<b>Figura 6</b> - Frentes de atuação do Programa Formar	147
<b>Figura 7</b> - Estrutura do Curso Gestão Para Aprendizagem/ GPA	154
<b>Figura 8</b> - Estrutura do Plano de ação – curso GPA	158
<b>Figura 9</b> - Feedback Avaliação FOFA	183
<b>Figura 10</b> - Roteiro para desenvolvimento da observação da sala de aula	185
<b>Figura 11</b> - Roteiro de observação focada	187
<b>Figura 12</b> – Orientações para elaboração do Plano de Ação	189
<b>Figura 13</b> – Recortes do Portfólio da Escola A – Registros do SAMA	194

## **LISTA DE SIGLAS E ABREVIações**

**CG** – Campina Grande

**FL** – Fundação Lemann

**NGP** – Nova Gestão Pública

**PB** – Paraíba

**PDE** – Plano de Desenvolvimento da Educação

**PME** – Plano Municipal de Educação

**PNE** – Plano Nacional de Educação

**GPA** – Gestão para Aprendizagem

**SEDUC** – Secretaria de Educação

**UEPB** – Universidade Estadual da Paraíba

**UFCG** – Universidade Federal de Campina Grande

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO</b>	<b>14</b>
1.1	Caminhos teórico-metodológicos	23
1.1.1	Instrumentos de pesquisa e análise dos dados	28
1.2	Categorias conceituais e contextualização do objeto	38
<b>2</b>	<b>O ESTADO NEOLIBERAL E A PERSPECTIVA PRIVATISTA</b>	<b>57</b>
2.1	O advento do neoliberalismo e da gestão gerencial no Estado brasileiro	64
2.2	Regulação, responsabilização e busca por resultados nas políticas públicas.	74
2.3	Reformas educacionais: da busca pela eficiência na Educação Básica ao apelo à iniciativa privada...	80
<b>3</b>	<b>A NOVA GESTÃO PÚBLICA EM CAMPINA GRANDE-PB</b>	<b>90</b>
3.1	Caracterização sócio-econômica e político-administrativa do município	90
3.2	A educação pública municipal: caracterização e iniciativas de 'gestão eficiente'.....	102
3.3	A SEDUC e a gestão da rede municipal: processo de abertura à atuação dos sujeitos privados	113
<b>4</b>	<b>A ATUAÇÃO DA FUNDAÇÃO LEMANN E O PROGRAMA FORMAR EM CAMPINA GRANDE-PB</b>	<b>121</b>
4.1	Caracterização do sujeito privado e de sua atuação na educação pública no país.....	123
4.1.2	Frentes de atuação da Fundação Lemann	135
4.2	o Programa Formar: histórico, características, pressupostos teórico-metodológicos, público-alvo.	141
4.2.1	Lócus de atuação do Formar e sujeitos envolvidos	143
4.2.2	Frentes de atuação do Formar	147
4.2.3	Curso Gestão para Aprendizagem: uma proposta de gestão gerencial para as escolas	153

4.3	Processos institucionais: implicações administrativas, político-pedagógicas e democráticas a partir do Programa Formar na Rede Municipal de Educação de Campina Grande-PB	159
4.4	Implicações do Programa Formar na gestão das escolas: uma gestão por resultados?	171
4.4.1	A gestão escolar como articuladora da eficiência na unidade escolar a partir do Programa Formar	176
4.4.1.1	O Plano de Ação: a materialização da gestão por resultados	188
5	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b>	196
6	<b>REFERÊNCIAS</b>	201
7	<b>APÊNDICES</b> .....	215
8	<b>ANEXOS</b> .....	221

## 1 INTRODUÇÃO

A educação constitui-se em um direito elementar, porta de entrada para outros direitos, razão pela qual a sua oferta pública e gratuita, com gestão pública, é primordial e deve ser garantida pelo Estado (OLIVEIRA, 2015). Porém, na década de 1990, o Brasil e demais países da América Latina enfrentaram um processo de reestruturação do Estado, com a adoção de critérios da economia privada na gestão da coisa pública, contribuindo para um esmaecimento da noção de público.

No Brasil, segundo Peroni (2001), há uma especificidade nos anos 1980-1990, com o processo de abertura política e a redefinição do papel do Estado. Após um longo período de ditadura empresarial militar, a luta pela democratização social perpassou a construção de princípios democráticos para o desenvolvimento educacional público, conforme definido na Constituição Federal de 1988. Contraditoriamente, em 1990, com a Reforma do Estado, redefiniu-se o papel do Estado, a partir da definição de um conjunto de estratégias de minimização da atuação e, conseqüentemente, o incentivo a privatização com vistas a superação da crise do capitalismo. Nesse movimento contraditório, houve perda de direitos, e o aumento da omissão do Estado nas áreas sociais, atingindo-se diretamente às camadas populares.

A crise do capitalismo trouxe mudanças significativas na organização do trabalho e na sociedade. Essas mudanças, de natureza neoliberal, aconteceram de forma mais incisiva a partir dos anos 1990, conduzindo as reformas no âmbito do Estado e a reconfiguração da vida em sociedade.

Na ótica neoliberal, o contexto de crise se origina no modelo de intervenção estatal até então vigente, ignorando todo o amplo contexto e conseqüências da crise estrutural do capital. Nessa perspectiva, a estratégia de superação da crise estaria na adoção de medidas de minimização do papel do Estado, redefinindo as formas de gestão e ajustando-as à administração privada, além de submeter o aparelho estatal a processos de privatização.

A redefinição do Papel do Estado perpassa o discurso sobre a ineficiência e a incapacidade do mesmo na busca de soluções para os problemas econômicos e



sociais existentes, e dos espaços públicos como ineficazes e incompetentes para o enfrentamento dos novos desafios.

Esse discurso busca legitimar a gestão gerencial, cujas estratégias pressupõem a redução do Estado, preconizando que as políticas sociais sejam executadas pelo setor privado, através da desestatização, devendo o setor público passar a ser gerido por padrões e fundamentos privados, do mercado. Nessa direção, surgem as ideias elaboradas como perspectiva de uma Terceira Via, que sofisticaram essa estratégia ao proporem a desresponsabilização do Estado por intermédio do terceiro setor. Assim, a adoção de medidas que promovam relação público-privada deve ser norteadora da nova gestão pública, na qual o Estado permanece apenas como avaliador e regulador das políticas sociais.

Dessa forma, a garantia das políticas sociais fica relativizada. Na agenda neoliberal, o projeto social se baseia na lógica do mercado, como competitividade, eficiência e produtividade. As alternativas de “ineficiência” do Estado exigiram, então, a inserção e expansão de organizações não-estatais, como os institutos e fundações, cuja atuação se dá por meio de “parcerias”<sup>1</sup> público-privado na gestão, principalmente das políticas públicas para a área social, espaços privilegiados de consolidação da racionalidade mercadológica na esfera pública, de valorização da perspectiva privatista em detrimento do público. Sendo parte deste processo, a educação tem sido espaço de disputas e de experimentos privatizantes no contexto neoliberal.

A relação público-privado na educação fortalece a proposta de um público não-estatal, pois assume a administração gerencial ou Nova Gestão Pública. Esse é um dos objetivos da reforma do Estado no Brasil. A expansão da atuação privada no âmbito educacional públicobrasileiro tem envolvido, cada vez mais, sujeitos (Organizações Sociais do Terceiro Setor) ligados aos interesses empresariais, seja na definição de políticas formativas, na oferta educacional, no currículo, na

---

<sup>1</sup>Utilizamos o referido termo com aspas, pois concordamos que o “termo parceria é insuficiente para qualificar o conteúdo histórico da relação público-privada” (MARTINS; SOUZA; PINA, 2020, p. 10), e serve apenas para o acobertamento da privatização, nesse caso, da educação. De acordo com Adrião (2018, p.9): “acredita-se que a adoção de expressões como parceria público-privada, ainda que adotadas em outros trabalhos, mais sirvam ao acobertamento dos processos em análise do que a explicá-los. A começar pelo fato de não se tratar de relação colaborativa entre setores que atuam horizontalmente, como à primeira vista o termo “parceria” pode indicar”.

fiscalização e controle do trabalho docente e da gestão escolar, fortemente induzida à busca por resultados.

O campo da educação tem se adequado aos princípios da Nova Gestão Pública (NGP), marcando, principalmente, a gestão por uma noção de qualidade, que vem sofrendo diversas interpretações e influências. Com o discurso de que o setor privado é mais eficaz e eficiente do que o estatal enfatiza a reforma da gestão pública, fortalecendo as “parcerias” público-privado.

Nesse processo, a educação passa a ser cada vez mais de interesse dos empresários – que dizem estarem todos “dispostos” a salvar a educação – através das organizações não-estatais. É o que se tem observado, por exemplo, no movimento “Todos Pela Educação”, desde 2007, quando da implementação do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), do governo federal. Todavia, um marco importante que pavimentou a participação efetiva e crescente desse setor nas políticas sociais e educacionais do país foi a promulgação da Lei Federal nº 11.079/2004, a chamada ‘Lei das Parcerias’, que ampara legalmente a relação público-privado na educação.

Na Paraíba, estado em que está localizado o município *locus* desse estudo, ficou mais explícita a lógica gerencial e o processo de privatização do setor público a partir da aprovação da Lei Ordinária nº 8.486/2008, que criou o fundo de modernização do poder legislativo estadual e regulamentou os caminhos e as “parcerias” com a iniciativa privada nos mais diferentes âmbitos da administração estadual, instigando igualmente os entes municipais a procederem na mesma direção

No município de Campina Grande/PB, foi aprovada a Lei nº 5.277, de 19 de abril de 2013, que instituiu o Programa Gestão Pactuada e dispôs sobre a qualificação de Organizações Sociais (OS), elaborado em consonância com a Lei nº 9.637, de 15 de maio de 1998, que criou as Organizações Sociais, durante o governo de Fernando Henrique Cardoso (PSDB). Dessa forma, o estado e o município, comprometidos e aceitando essa lógica/orientação privatizante, adotaram estratégias de “parcerias”, incentivando a participação do terceiro setor na resolução de problemas educacionais, a partir de aquisição de sistemas de gestão, por exemplo, elaborados por essas organizações.

Nesse contexto, a Fundação Lemann<sup>2</sup> vem intensificando sua participação na esfera pública, com ênfase na atuação e assessoria à educação pública, dizendo buscar colaborar para uma educação de qualidade.

Importa ressaltar que a Fundação Lemann se autodenomina uma “organização que atua em parceria com os governos e outras entidades da sociedade civil, sem fim lucrativo, de maneira plural e inclusiva” (FUNDAÇÃO LEMANN, 2018), contando com participação de outras organizações ligadas ao setor corporativo, tais como, o Instituto Natura, a Google, o Itaú Social, o Instituto Unibanco, entre outras. Os eixos qualidade, excelência, equidade, norteiam as iniciativas desta fundação, visando transformações profundas e duradouras na educação, principalmente na gestão da educação. Pretende uma atuação relacionada à gestão das escolas e à formação docente, orientando e direcionando as práticas pedagógicas, visando à educação e, consecutivamente, à economia do país, sendo que a gestão deve ser pautada em moldes e estilos empresariais.

A Fundação Lemann firma “parcerias” com as redes públicas de educação, sendo o *Programa Formar* um dos serviços (produtos) ofertados. Nesse caso, as redes de educação, a partir do *Formar*, são apoiadas no período de dois a três anos, recebendo suporte para o desenvolvimento de políticas públicas, mediante formações pedagógicas em gestão e em didáticas específicas. Segundo divulgado pela imprensa local, trata-se de um Programa gratuito e colabora para que toda rede trabalhe em sintonia, das secretarias às escolas, até chegar à sala de aula. (PARAÍBA ONLINE, 2017).

As “parcerias” para implementação desse Programa já acontecem desde 2016, em 25 redes públicas de norte a sul do Brasil, envolvendo mais de 2000 profissionais da educação entre equipes de secretarias, gestores escolares e professores, interferindo ou influenciando, portanto, na aprendizagem/formação de mais de um milhão de alunos. Com o Programa Formar, a Fundação Lemann trabalha com as seguintes frentes: políticas Educacionais, formação continuada e conectando saberes, e promove as seguintes ações: 1) apoio à revisão de políticas e processos pedagógicos; 2) formação continuada; 3) conectividade e

---

<sup>2</sup>Criada em 2002 pelo empresário brasileiro Jorge Paulo Lemann, considerado um dos homens mais ricos do Brasil, com uma fortuna avaliada pela revista Forbes (2018) em US\$ 25 bilhões, um valor superior a R\$ 120 bilhões. Lemann é também o 26.º com a maior fortuna do planeta, em um ranking liderado pelo norte-americano Bill Gates, fundador da Microsoft.

inovação, com formações para o uso de tecnologias adequadas a cada instituição; 4) desenvolvimento do pensamento crítico. (FUNDAÇÃO LEMANN, 2020).

A minha aproximação com esse objeto se deu na Graduação em Pedagogia (UEPB) e teve grande importância para suscitar o interesse investigativo. Isto porque a busca por determinadas respostas, além de me possibilitar uma gama de conhecimentos que contribuíram para a minha formação docente, humana, social e política, contribuiu também para meus primeiros passos com a pesquisa científica, e principalmente, a compreensão sobre os passos metodológicos que devemos observar na escolha e delimitação de um objeto de estudo. Isso tem sido um elemento motivador e instigante para meu desenvolvimento como pesquisadora.

Ainda na graduação, tive o meu primeiro contato com essa temática ao iniciar os estudos sobre gestão educacional, na disciplina de Gestão e políticas educacionais, no 3º período de curso, quando me deparei com o contexto e o movimento histórico que permeava a educação, especificamente, a gestão. Ao ingressar no Programa de Iniciação Científica (PIBIC), no primeiro semestre de 2017, como voluntária, tive uma aproximação mais aprofundada da dimensão da gestão e das políticas educacionais. No PIBIC 2017-2018, tornei-me bolsista, iniciando a pesquisa com relação à Tecnologia de Gestão Educacional (TGE) no âmbito da Escola Cidadã Integral, em Campina Grande/PB, o que me possibilitou observar a atuação de uma organização privada junto a Secretaria Estadual de Educação (SEE/PB): o Instituto de Corresponsabilidade pela Educação (ICE).

A fim de aprofundar a compreensão da relação público-privado na educação, continuamos as pesquisas (PIBIC 2018-2019), delimitando o objeto para o âmbito da rede municipal de Campina Grande/PB, quando nos deparamos com a Fundação Lemann, com a qual a Secretaria Municipal de Educação firmará recente “parceria”. Nessa fase da pesquisa, “Currículo em escolas com parceria público-privado e a (des)politização dos sujeitos”, voltamo-nos à analisar a intervenção da fundação Lemann na proposta curricular das escolas. A pesquisa culminou no meu trabalho de conclusão de curso, em 2019.

Portanto, as pesquisas realizadas no PIBIC deixaram um olhar atento e crítico à atuação das organizações privadas na educação, me fazendo enxergar, principalmente, os discursos ideológicos, por elas forjados, de manutenção do *status quo*.

Dessa forma, meu interesse no objeto da presente pesquisa partiu da inquietação ao perceber, primeiro, que a educação pública está sendo discutida por empresários e os seus rumos sendo negociados; e segundo, a conjuntura política, marcada pelas medidas neoliberais que vêm afetando o cenário sócio educacional, principalmente com práticas gerencialistas e privatizantes na gestão da educação pública brasileira. E em Campina Grande/PB não seria diferente.

Com esse intuito e motivação em saber como acontece a atuação da Fundação Lemann, especificamente, no âmbito da gestão municipal de educação de Campina Grande/PB, delimitamos um projeto de pesquisa submetido à Linha “História, Política e Gestão Educacional”, do PPGEd/UFCG. Com o objetivo de aprofundar a análise, delimitamos, então, como objeto, a “parceria” firmada entre a SEDUC/CG e a Fundação Lemann. Como recorte, buscamos o *Programa Formar*, concebido pela referida fundação e implementado em Campina Grande desde 2016, sendo este o nosso recorte temporal (2016-2022).

Diante dessas considerações, buscamos responder a seguinte **questão norteadora** ao longo da pesquisa: Que implicações a implementação do Programa Formar tem a gestão democrática escolar na rede municipal de ensino de Campina Grande/PB?

A partir desse problema central, emergiram alguns questionamentos que contribuíram para o direcionamento das nossas análises acerca do objeto em estudo: Como se caracteriza e em que condições é desenvolvido o Programa Formar, da Fundação Lemann, na rede municipal de ensino de Campina Grande/PB? De que modo a proposta do Programa Formar, expressa nos seus respectivos documentos, chega à gestão e ao cotidiano escolar?

Nesse sentido, definimos como **objetivo geral** da pesquisa: Analisar o Programa Formar e suas possíveis implicações na gestão da escola pública no município de Campina Grande/PB, à luz da gestão democrática, entre os anos de 2016 a 2022. São **objetivos específicos**: contextualizar os processos de abertura da Secretaria Municipal de Educação de Campina Grande/PB à atuação dos atores privados; analisar a atuação da Fundação Lemann na gestão da rede municipal de educação de Campina Grande-PB educacional, a partir do Programa Formar; identificar e analisar a proposta e o *modus operandi* do Programa Formar na gestão das escolas.

Para uma melhor orientação da análise, partimos da hipótese (ou **pressuposto**) de que a relação público-privado fortalece o setor privado e as medidas de privatização na educação, implicando a sua oferta como mercadoria e a gestão com princípios empresariais. Por conseguinte, sendo a gestão gerencial centrada na lógica da eficiência, na busca da qualidade estimulada e definida pelo alcance de metas, na avaliação por resultados e na responsabilização, trata-se de uma perspectiva que compromete a gestão democrática da educação. Além disso, considerando que a relação público-privado não tem por motivação o fortalecimento do setor público, a busca pela qualidade, pela democracia e a universalização da educação, mas a diminuição dos gastos com o público, o que leva, por conseguinte, à precarização e focalização na prestação dos serviços, a relação público-privado expressa uma lógica de gestão que não garante a educação como um direito, mas, ao contrário, manipula-a e ressignifica como uma mercadoria, restringindo e/ou negando o direito social conforme estabelecido pela Constituição Federal de 1988.

Buscar responder essas questões de pesquisa pressupõe compreender o contexto econômico, social, político que vem influenciando a elaboração de políticas públicas, incentivando essas iniciativas, principalmente as políticas educacionais, do cenário neoliberal. Portanto, a fim de compreender o objeto proposto na referida pesquisa, bem como responder as questões de pesquisa, a “lente” do pesquisador se faz necessária, pois “como atividade humana e social, a pesquisa traz consigo, inevitavelmente, a carga de valores, preferências, interesses e princípios que orientam o pesquisador” (LÜDKE E ANDRÉ, 2020, p.3).

A partir dessa compreensão, adotamos os caminhos teórico-metodológicos do materialismo histórico-dialético, utilizando as categorias de análise pertencentes a esta vertente, tais como: contradição, historicidade, mediação e conflito. Para a análise, abordaremos como categorias conceituais a gestão democrática, o gerencialismo, a privatização. Como suporte instrumental para a coleta e análise de dados, adotamos a revisão de literatura, a análise documental e a entrevista semiestruturada.

Para fins de produção textual que resulte na dissertação, pensamos numa estrutura de quatro capítulos: com a **Introdução**, apresentamos um convite à discussão a partir da ideia geral da pesquisa, sua contextualização e as principais categorias conceituais e de análise.

Em seguida, no item 2, o capítulo discute o Estado, seu papel e delineamentos sob a ordem neoliberal, destacando a gestão gerencial no Estado brasileiro e a perspectiva privatista como uma de suas dimensões; a regulação, a responsabilização e a busca por resultados nas políticas públicas para a Educação Básica e o apelo à iniciativa privada.

O capítulo seguinte (item 3) apresenta a discussão sobre a Nova Gestão Pública em Campina Grande-PB, a partir da caracterização socioeconômica e político-administrativa do município; a caracterização da educação pública municipal: as iniciativas de 'gestão eficiente', a SEDUC e a gestão da rede; o processo de abertura e incentivo à atuação das organizações privadas na gestão pública.

Por fim, o capítulo (item 4) que caracteriza o ator privado (Fundação Lemann) e sua atuação na educação pública no país; o Programa Formar, seu histórico, características, pressupostos teórico-metodológicos e público-alvo; os processos institucionais estabelecidos a partir do Programa Formar na rede municipal de educação de Campina Grande-PB, as implicações administrativas, político-pedagógicas e democráticas; e as imbricações e o *modus operandi* da Fundação Lemann no âmbito da SEDUC e da gestão escolar da educação municipal, sempre tendo por base o referido Programa Formar.

Nas considerações finais, procuramos corroborar as hipóteses iniciais, dialogando com as questões de pesquisa.

## **1.1 CAMINHOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS**

A educação é uma área social marcada por conflitos entre diferentes e múltiplos interesses, sofrendo modificações de acordo com o contexto em que está inserida, razão pela qual é caracterizada por rupturas e continuidades no movimento histórico. As determinações econômicas, políticas e sociais, que reproduzem ideologias de uma classe dominante, bem como as contradições que marcam o processo social, são aspectos que perpassam a realidade educacional pública de um país. Dessa forma, a análise no campo das políticas educacionais deve estar associada a um processo de produção de um conhecimento efetivamente transformador e politicamente engajado (BENITEZ, 2014, p.8).

Analisar as políticas educacionais atualmente vigentes no Brasil pressupõe, pois, a compreensão da relação público-privado nela subjacente, sob a perspectiva do processo histórico, a fim de desvelar suas contradições, conflitos, interesses, e ideologias que a alimentam, superando narrativas lineares, descritivas e acríticas do caso. Ou seja, compreender o fenômeno é atingir a essência do objeto para, assim, superar o que é dado de imediato, pois é superficial e inconsistente. De acordo com Kosik (1969), o mundo da pseudoconcreticidade e sua destruição é “o processo de criação da realidade concreta e a visão da realidade, da sua concreticidade” (KOSIK, 1969 p. 19).

O objeto escolhido para este estudo – o Programa Formar, da Fundação Lemann – insere nesse contexto, isto é, situamos a partir de uma perspectiva crítica, tendo em vista o alcance dos objetivos norteadores de nossa investigação e a necessidade de encontrar respostas às questões de pesquisa. Para fundamentar o trabalho, consideramos importante destacar o posicionamento teórico-metodológico, evidenciando as “lentes” utilizadas para enxergar a realidade, bem como o referencial teórico, e as categorias de análise, por entender que o sujeito que pesquisa está implicado no objeto. Nessa perspectiva, como bem nos explica Netto (2011, p. 25), “o sujeito deve ser capaz de mobilizar um máximo de conhecimentos, criticá-los, revisá-los e deve ser dotado de criatividade e imaginação. O papel do sujeito é fundamental no processo de pesquisa”.

O aporte teórico-metodológico da pesquisa é o materialismo histórico-dialético que, de acordo com Frigotto (1987), deve ser adotado como uma postura, método de investigação e uma *práxis*, e ao mesmo tempo, como um movimento de superação e transformação da realidade. Para ser materialista e histórica, precisa-se da totalidade, do específico, do singular e do particular (*idem*).

Sendo assim, o materialismo histórico-dialético na orientação da base teórica, na análise dos dados, na organização dos procedimentos e nas sínteses, nos faz enxergar e considerar as condições materiais que permeiam a existência humana, bem como o objeto em estudo. Nessa perspectiva, a análise do objeto trilhará os caminhos para compreender a sua historicidade e materialidade.

O referido aporte teórico-metodológico procura compreender a história em sua condição material, bem como, dialeticamente a partir dos movimentos das contradições pertencentes à história; compreendendo as diferentes dimensões e



aspectos que convivem o objeto, que são contrários, mas que igualmente precisam ser analisadas. Nessa perspectiva de Kotic (1969),

A dialética é o pensamento crítico que se propõe a compreender o modo pelo qual o pensamento capta a "coisa em si" e sistematicamente se pergunta como é possível chegar à compreensão da realidade. (KOSIC, 1969, p.15).

A dialética é, conforme Frigotto (1978), um atributo da realidade e não do pensamento, portanto, nos permite rejeitar a realidade estática como algo dado ao indivíduo – adaptando-o a dominação –, e nos faz enxergar o mundo na sua dimensão histórica e social, na qual permite às aspirações das necessidades do indivíduo de sua situação histórico-social. Ela proporciona enxergar o indivíduo e a sociedade como dois termos contraditórios, na qual a realidade precisa ser superada do âmbito da dominação, concebendo-a como um espaço de luta de classes. Ou seja, a análise do objeto não pode ser realizada sem se questionar a totalidade da estrutura social. Em relação a isso, bem nos explica Cury (1985, p. 13):

Uma visão dialética do homem e de seu mundo histórico-social implica conceber os dois termos da contradição (indivíduo-sociedade) de modo a rejeitar tanto a concepção que unilateraliza a adaptação do indivíduo à realidade do *status quo*, como que propõe a realidade como um dado estático. Mas, além disso, implica conceber a realidade social como efetivo espaço da luta de classes, no interior da qual se efetua a educação, rejeitando a impositividade da dominação, como espontaneísmo das classes dominadas.

Portanto, a dialética tem sentido na medida em que interpreta e compreende o real, como também, busca transformá-lo. De acordo com o autor, a educação é partícipe da totalidade da organização social, então, considerar a educação na sua unidade dialética com a sociedade capitalista é considerá-la no processo da luta de classes (CURY, 1985).

Nessa perspectiva, conforme o método adotado, para uma compreensão de certa realidade da forma mais abrangente possível, as categorias de análise serão primordiais para alicerçar a pesquisa. Cury (1985) nos afirma que,

As categorias são conceitos básicos que pretendem refletir os aspectos gerais e essenciais do real, suas conexões e relações. Elas sugerem da análise da multiplicidade dos fenômenos e pretendem um alto grau de generalidade. (CURY, 1985, p)

Assim, com esses princípios para orientação da pesquisa, o objeto precisa ser entendido como expressão da síntese das múltiplas determinações. E nessa perspectiva analisamos a “parceria” firmada entre a rede municipal de educação de Campina Grande/PB e a Fundação Lemann como parte de algo mais amplo, a totalidade social.

A relação dialética particular-universal, do todo com suas partes e das partes com o todo, se faz necessária. Dessa forma, o objeto em questão não pode ser desconectado do todo, assim como o todo não pode negar as especificidades e particularidades das partes. Kosik (2002, p.41) revela que o objeto “pode ser compreendido como momento do todo”, e assim, ao seguir os caminhos do materialismo histórico-dialético, buscamos apreender as mediações da parceria firmada entre a SEDUC/CG e a Fundação Lemann – enquanto particularidade – com as relações público-privadas no cenário nacional.

Dessa forma, para embasar a análise proposta, elegemos as categorias de análise da perspectiva teórico-metodológico dialética, tais como: **historicidade**, **conflito**, **contradição** e **mediação**. Assim, o pesquisador ao escolher um método, falará de uma determinada concepção de realidade.

A categoria da historicidade foi eleita por se revelar primordial para a compreensão da história como processo vivido, como objeto e método do conhecimento (FRIGOTTO; CIAVATTA; CALDART, 2020, p. 28). Conforme nos afirma Kosic (1969), na medida em que o homem só existe, se realiza e se humaniza na história, o objeto se faz real, na compreensão do seu contexto histórico. Nessa perspectiva:

A história só é possível quando o homem não começa sempre de novo e do princípio, mas se liga ao trabalho e aos resultados obtidos pelas gerações precedentes. Se a humanidade começasse sempre do princípio e se toda ação fosse destituída de pressupostos, a humanidade não avançaria um passo e a sua existência se escoaria no círculo da periódica repetição de um início absoluto e de um fim absoluto. (KOSIC, 1969, p. 218)<sup>3</sup>

Assim, a historicidade nos permitirá compreender o processo histórico desencadeador das políticas de incentivo as relações público-privado, bem como, da atuação da Fundação Lemann, e como este, no movimento histórico, chega à SEDUC/CG.

---

<sup>3</sup>Citação transcrita conservando a ortografia original.

A categoria da contradição nos permite interpretar o real, pois ela própria é existente no movimento do real. De acordo com Cury (1985), a realidade é dialética e contraditória, e cada coisa exige a existência do seu contrário, portanto, negar a contradição enquanto categoria para a pesquisa é tirar da realidade seu caráter profundo do inacabamento, e o movimento do real.

Com essa compreensão, a categoria da contradição foi escolhida por nos permitir aproximar o objeto do movimento político-educacional, sobre o que ele propõe e o que se realiza efetivamente. Nas contradições há uma relação entre o que há de comum em todos os fenômenos e o que há de específico em cada um deles (CURY, 1985).

A categoria da mediação expressa às relações concretas e vincula mútua e dialeticamente momentos diferentes de um todo (CURY, 1985). Ou seja, manifesta no processo da pesquisa, uma busca de aspectos com uma conexão dialética de tudo que existe em torno do todo estudado. Nesse sentido,

A mediação é, assim, a visão historicizada do objeto singular, cujo conhecimento deve ser buscado nas suas determinações mais gerais, nos seus universais, assim como ser situada no tempo e no espaço, isto é, na sua contextualização histórica. São as determinações histórico-sociais, o campo do particular, que permitem a apreensão de um objeto à luz das determinações mais gerais (LUKÁCS, 1978, p. 146, apud, OLIVEIRA, 2021, p. 33).

Nessa perspectiva, percebe-se a importância da mediação na relação do objeto com seu contexto, considerando os aspectos econômicos, políticos, sociais e culturais, na qual, essas mediações serão evidenciadas a partir dos documentos coletados e do contexto histórico que foram produzidos, destacando as relações entre o público e privado e a materialização da Fundação Lemann na educação pública do país, especialmente, na gestão da rede municipal de ensino de Campina Grande/CG.

Portanto, essas categorias de análise do materialismo histórico-dialético permitiram perceber a realidade a partir das contradições presentes no caso da “parceria” Seduc/CG e Fundação Lemann, e das mediações dos elementos – as ações emanadas pela Fundação na rede municipal de ensino de Campina Grande/PB – que possibilitará, do movimento do real, depreender as implicações desta “parceria” para a gestão democrática na referida rede de ensino, ou seja, compreender sua totalidade.

Portanto, buscamos analisar os dados a fim de desvelar o movimento contraditório do processo histórico em que este objeto está inserido e, assim, compreender e interpretar a realidade de forma crítica, sendo essa crítica uma *práxis* que altere e transforme a realidade histórico-social (FRIGOTTO, 1987).

### 1.1.1 PROCEDIMENTOS DE PESQUISA E ANÁLISE DOS DADOS

De acordo com o objetivo da pesquisa e para se chegar à análise que nos propomos, os instrumentos de pesquisa são fundamentais, pois, de acordo com Netto (2011) os instrumentos e técnicas de pesquisa são meios de que se vale o pesquisador para “ponderar da matéria”, ou seja, ter propriedade do objeto estudado.

De primeiro momento, para uma maior aproximação com o objeto em questão, como instrumento metodológico, partimos para a revisão de literatura. Compreendemos que o aprofundamento da literatura é fundamental antes e durante a coleta de dados, nos explica Lüdke e André (2020),

Relacionar as descobertas feitas durante o estudo com o que já existe na literatura é fundamental para que se possam tomar decisões mais seguras sobre as direções em que vale a pena concentrar o esforço e as atenções. (p. 55)

No encaminhamento dos estudos, realizamos um levantamento bibliográfico, a fim de ampliar nosso campo de conhecimento acerca do objeto e identificar análises realizadas e os diferentes olhares, por meio da busca e seleção de teses e dissertações no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES e a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), no período de 2010 a 2020. Também usamos artigos científicos na *ScientificElectronic Library Online* (SciELO13).

Para realização desse levantamento foram selecionadas algumas palavras-chave julgadas relevantes para dar maior abrangência ao tema, quais sejam: “gestão democrática da educação”; “gestão gerencial da educação”; “privatização na educação”.. A seguir, os resultados da referida busca.

**Quadro 1 - Dissertações e Teses do Catálogo da CAPES (2013-2021)**

DESCRITORES	Nº DE TRABALHOS		
	Dissertações	Teses	Total
Gestão democrática	1 536	601	2137
Gerencialismo	25	22	47
Privatização	24	18	42

Fonte: sistematizado pela pesquisadora através de dados do Catálogo de teses e dissertações da CAPES

Realizadas as referidas buscas, priorizamos as dissertações pertencentes ao PPGEd da UFCG, por entender a importância das pesquisas realizadas no nosso programa, assim como de outras instituições circunvizinhas, cujas temáticas se relacionam ao objeto de pesquisa aqui delimitado. Os demais critérios de escolhas foram relacionados aqueles que tiveram como locus de pesquisa Campina Grande e Paraíba, bem como análises sobre o Programa Formar da Fundação Lemann, mais especificamente. A seguir as dissertações e teses que foram utilizadas nesse estudo:

**Quadro 2 - teses e dissertações que mais se aproximam do objeto em estudo**

Dissertações		
Autor (a)	Título	Referência
Aline Dionísio	O projeto alumbrar na rede estadual de ensino da Paraíba: uma análise a partir dos contratos de "parceria" com a fundação Roberto Marinho no período.	<b>O projeto alumbrar na rede estadual de ensino da Paraíba: uma análise a partir dos contratos de "parceria" com a fundação Roberto Marinho no período.</b> Dissertação (Mestrado em Educação) – PPGEd/UFCG. Campina Grande, p. 167. 2019.
Mônica Martins de Oliveira	Regulação e trabalho docente na rede municipal de ensino de Campina Grande – PB: análise do programa gestão para a aprendizagem da Fundação Lemann.	<b>Regulação e trabalho docente na rede municipal de ensino de Campina Grande – PB: análise do programa gestão para a aprendizagem da Fundação Lemann.</b> Dissertação (Mestrado em Educação) –

			PPGEd/UFCC. Campina Grande, p. 167. 2018.
Sonayra da Silva Medeiros Macêdo	O gerencialismo na educação pública: a implementação do sistema de gestão integrado (SGI) na Rede Municipal de Campina Grande/PB.	<b>O gerencialismo na educação pública: a implementação do sistema de gestão integrado (SGI) na Rede Municipal de Campina Grande/PB.</b>	Dissertação (Mestrado em Educação). João Pessoa, 2013.
Josafa da Conceição Clemente	GESTÃO ESCOLAR NA ESCOLA PÚBLICA: interfaces entre gerencialismo e gestão democrática	<b>GESTÃO ESCOLAR NA ESCOLA PÚBLICA: interfaces entre gerencialismo e gestão democrática.</b>	Dissertação (Mestrado em Educação) – PPGEd/UFMA. Maranhão, 2015.
<b>Teses</b>			
Sonayra da Silva Medeiros Macêdo	O modelo de Gestão do Empresariado para a Educação Básica Brasileira: Embates entre excelência e qualidade social.	<b>O modelo de Gestão do Empresariado para a Educação Básica Brasileira: Embates entre excelência e qualidade social.</b>	Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal da Paraíba. João Pessoa, 2019.
Cristina Maria Bezerra de Oliveira	O programa formar/curso gestão para aprendizagem da Fundação Lemann como processo de institucionalização do gerencialismo nas escolas de educação básica alagoana: implicações para a democratização da educação.	<b>O programa formar/curso gestão para aprendizagem da Fundação Lemann como processo de institucionalização do gerencialismo nas escolas de educação básica alagoana: implicações para a democratização da educação.</b>	Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Rio Grande do Norte, p. 424. 2021.

Fonte: sistematizado e construído pela pesquisadora.

As dissertações e teses citadas no quadro acima apresentam como itinerário teórico-metodológico o materialismo histórico-dialético, bem como temáticas ligadas à relação público-privado. A dissertação de Aline Dionísio (2019) nos permitiu compreender o movimento de abertura às Organizações da iniciativa privada na rede municipal de educação de Campina Grande/PB. Com relação a atuação da Fundação Lemann na Seduc/CG, foi primordial a dissertação de Mônica M. Oliveira (2018), para uma melhor compreensão de como organizações da iniciativa privada

constituem estratégias de fortalecimento e ampliação da política gerencialista e de regulação implementada nesta rede de ensino.

Quanto às teses, a de Cristina M. B. de Oliveira (2021), nos permitiu uma melhor aproximação ao Programa Formar, enquanto a de Sonayra da S. M. Macêdo (2013)<sup>4</sup> nos ajudou a melhor compreender a proposta de gestão gerencial na rede municipal de ensino de Campina Grande.

A análise documental foi o principal instrumento de coleta de dados e informações, tendo como fundamento o fato de que “os documentos não apenas apresentam diretrizes para a educação, mas articulam interesses, projetam políticas, produzem intervenções sociais” (EVANGELISTA, 2012, p.7). O pesquisador, ao escolher o instrumento de pesquisa, deve compreender os significados históricos dos documentos encontrados, pois corroboramos com Evangelista (2012) ao afirmar que o documento é história.

Nessa perspectiva, Shiroma, Campos e Garcia (2005) nos fazem compreender a dimensão da análise dos documentos:

As recomendações presentes nos documentos de política educacional amplamente divulgados por meios impressos e digitais não são prontamente assimiláveis ou aplicáveis. Sua implementação exige que sejam traduzidas, interpretadas, adaptadas de acordo com as vicissitudes e os jogos políticos que configuram o campo da educação em cada país, região, localidade; tal processo implica, de certo modo, uma reescritura das prescrições, o que coloca para os estudiosos a tarefa de compreender a racionalidade que os informa e que, muitas vezes, parece contraditória, fomentando medidas que aparentam ir em direção contrária ao que propõem. (SHIROMA, CAMPOS, GARCIA, 2005, p. 430-431)

Nesse sentido, de acordo com Evangelista (2012), trabalhar com os documentos significa uma aproximação para com a história, a consciência do homem e as suas possibilidades de transformação. Entendendo que não expõem as verdadeiras intenções de quem o produz, é necessária uma reflexão e decomposição das fontes, fazendo acontecer na análise uma amplitude do sujeito em proporcionar o diálogo entre as fontes com a realidade. Nessa perspectiva, Kotic (1969) formula a diferenciação entre essência e aparência, importante para essa compreensão,

---

<sup>4</sup>As buscas na CAPES tiveram o critério de 2018 a 2021. Porém, optamos por incluir os trabalhos de Macedo (2013), pois consideramos importantes para este estudo.

Como a essência – ao contrário dos fenômenos – não se manifesta diretamente, e desde que o fundamento oculto das coisas deve ser descoberto mediante uma atividade peculiar, tem de existir a ciência e a filosofia. Se a aparência fenomênica e a essência das coisas coincidissem diretamente, a ciência e a filosofia seriam inúteis. (KOSIC, 1969, p. 17)

O pesquisador, precisa definir, analisar e compreender o corpus documental, sendo coerente com o que se pretende na pesquisa, pois as fontes escolhidas são fundamentais no processo desta. Nesse sentido, compreendemos que os documentos podem ser oficiais e oficiosos, então, para a escolha dos materiais que embasarão nossa análise, corroboramos com Evangelista (2008), que nos afirma o seguinte:

Refiro-me a documentos de política educacional: leis, documentos oficiais e oficiosos, dados estatísticos, documentos escolares, correspondências, livros de registros, regulamentos, relatórios, livros, textos e correlatos. Contudo, documento pode ser qualquer tipo de registro histórico – fotos, diários, arte, música, entrevistas, depoimentos, filmes, jornais, revistas, sites, e outros – e compõe a base empírica da pesquisa, neste caso aquele destinado à difusão de diretrizes políticas para a educação e será analisado como fonte primária. Ressalte-se que não há “superioridade” de um documento sobre outro. Todos os documentos são importantes quando definidos no âmbito de um projeto de produção de conhecimento cuja finalidade seja a de compreender objetivamente o mundo e sobre ele agir conscientemente. (EVANGELISTA, 2008, p. 1)

Com essa compreensão, o intuito é desvelar os documentos que orientam a política educacional e o setor privado na educação, dialogando com as propostas existentes na rede municipal de Campina Grande/PB, buscando realizar uma síntese mais articulada desta, a fim de proporcionar a compreensão do que se pretende na pesquisa.

O corpus documental que constitui os dados de análise dessa pesquisa caracteriza-se nas seguintes referências nacionais, exposto do quadro abaixo:

**Quadro 3 – Corpus documental da Legislação Federal**

REFERÊNCIA	EMENTA
Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.	Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.
Lei nº 11.079 de 30/12/2004	Institui normas gerais para licitação e contratação de parceria público- privada no âmbito da administração pública.



<u>Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014.</u>	Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências.
Lei 13.019, de 31 de julho de 2014	Estabelece o regime jurídico das parcerias entre a administração pública e as organizações da sociedade civil, em regime de mútua cooperação, para a consecução de finalidades de interesse público e recíproco, mediante a execução de atividades ou de projetos previamente estabelecidos em planos de trabalho inseridos em termos de colaboração, em termos de fomento ou em acordos de cooperação; define diretrizes para a política de fomento, de colaboração e de cooperação com organizações da sociedade civil; e altera as Leis nºs 8.429, de 2 de junho de 1992, e 9.790, de 23 de março de 1999.

Fonte: sistematizado e construído pela pesquisadora.

Consideramos necessário analisar alguns documentos de caráter municipal, a fim de, a partir dos documentos nacionais, dialogar com aqueles que estão presentes na legislação do município. Portanto, selecionamos o seguinte corpus documental da legislação municipal, conforme o quadro abaixo:

#### Quadro 4 - Corpus documental da legislação municipal

REFERÊNCIA	EMENTA
Lei nº 6.050, de 22 de julho de 2015.	Aprova o Plano Municipal de Educação – PME – dá outras providências. META 19
Lei nº 5.277, de 19 de abril de 2013	Institui o Programa Gestão Pactuada e dispõe sobre a qualificação de organizações sociais e dá outras providências.
Lei nº 072, de 10 de abril de 2013	Institui o décimo quarto salário dos profissionais da educação da rede pública municipal e dá outras providências.
Lei nº 5.372, de 03 de dezembro de 2013	Torna obrigatória a divulgação do Ideb por parte das escolas do Município na forma como específica e dá outras providências.
Lei nº. 036, de 08 de abril de 2008.	Dispõe sobre o Estatuto e o Plano de Cargos, Carreira e Remuneração do Magistério Público Municipal e dá outras providências.
Decreto nº 4.602/2021, de 5 de agosto de 2021.	Dispõe sobre a regulamentação da Lei n.º 13.019, de 31 de julho de 2014, sobre as regras e procedimentos do regime jurídico das parcerias celebradas entre a administração pública municipal e as organizações da sociedade civil.

Fonte: construído e sistematizado pela pesquisadora.

Em relação à Fundação Lemann, para análise documental, caracterização, compreensão de sua atuação, objetivos e propostas, recorreremos ao *site* e redes

sociais da própria Fundação Lemann e de seus parceiros. Portanto, o conjunto de documentos que constitui essa análise configura-se nas seguintes referências:

**Quadro 5 - – Corpus documental do site da Fundação Lemann**

TÍTULO	REFERÊNCIA
Fundação Lemann	FUNDAÇÃO LEMANN. Site oficial (Documento eletrônico, s/d).
Programa Formar	FUNDAÇÃO LEMANN. Formar: Uma parceria com redes públicas de educação de todo o Brasil (Documento eletrônico, s/d). FUNDAÇÃO LEMANN. Programa Formar. Edital de Seleção para Redes Municipal de Ensino, 2020 (Documento eletrônico).
Relatórios de atividades anuais	FUNDAÇÃO LEMANN. Relatório Anual (Documento eletrônico, s/d).
Youtube da Fundação Lemann	#RedesqueTransformam 2019 - Princípios para Excelência com Equidade - <a href="https://www.youtube.com/watch?v=03YC-fuuYU">https://www.youtube.com/watch?v=03YC-fuuYU</a> Formar – Redes que transformam a educação - <a href="https://www.youtube.com/watch?v=ycBWnaw8pIE">https://www.youtube.com/watch?v=ycBWnaw8pIE</a> Como formar bons líderes para o setor público? - <a href="https://www.youtube.com/watch?v=KbWJdpwCO7k">https://www.youtube.com/watch?v=KbWJdpwCO7k</a>

Fonte: Sistematizado e construído pela pesquisadora

Esses documentos apresentam os discursos daqueles que compõem a Fundação Lemann, portanto, concordando com a compreensão de Evangelista (2012) de que os discursos não são aleatórios e arbitrários, consideramos importante destacar que a análise não é para encontrar o sentido dos documentos apenas como fontes, mas também como projetos que estão em disputas pelo conceito do que define nesse caso, a educação.

No âmbito do Programa Formar, recorreremos ao edital de seleção para redes municipais de ensino, bem como materiais disponibilizados no site do Programa. Na realização da pesquisa, e para que o referido Programa fosse melhor estudado, impôs-se a necessidade de buscar a colaboração da SEDUC/CG na disponibilização de acesso às fontes importantes, como: o documento base do Programa Formar; Plano de ação do Programa Formar; termo de parceria (SEDUC/CG e Fundação Lemann); materiais formativos vinculados ao Programa.

Para o acesso a essas fontes documentais encaminhamos à SEDUC/CG solicitação formal de colaboração, no sentido da disponibilização de documentos complementares à análise, o que foi inicialmente acolhido pela SEDUC, que também

aprovou a execução da pesquisa na referida rede de ensino com o termo de anuência para acesso aos sujeitos e as fontes documentais. Todavia, o acesso às fontes documentais não foi simples, pois a própria SEDUC/CG dificultou esse procedimento, negando esse acesso.

Para estes fins, também recorreremos à *Fala.BR* – Plataforma Integrada de Ouvidoria de Acesso a Informação, para acesso ao documento do termo de parceria (SEDUC/CG e Fundação Lemann). Nessa plataforma foram disponibilizados os seguintes documentos: Termo de Cessão ao Acordo de Cooperação; e o Termo de Responsabilidade – (em anexo).

De acordo com o Termo de Cessão ao Acordo de Cooperação, a SEDUC/CG e a Fundação Lemann celebraram acordo de Cooperação em 16 de junho de 2020, tendo por objetivo a união de esforços entre as partes para desenvolvimento do Programa Formar.

A partir do Termo de Responsabilidade, obtivemos o conhecimento do Instituto Gesto. O Instituto Gesto é uma organização sem fins lucrativos, criada e mantida pela Fundação Lemann a partir de uma evolução do **Programa Formar**, que atua em 25 redes públicas de educação e impacta mais de 1,6 milhão de alunos em todo o Brasil, para aprimoramento da gestão pedagógica e administrativa, segundo informações disponibilizadas no site do Instituto Gesto (INSTITUTO GESTO, 2022, documento eletrônico).

Vale ressaltar a imensa dificuldade de acesso aos documentos por parte da SEDUC/CG<sup>5</sup>, que nas muitas tentativas e idas a referida sede, nos foi negado tal pedido. O agir e o esperar foi preciso, para não desistir, pois o acesso aos documentos é um direito. A persistência foi um ato de resistência, sendo este um ponto marcante no desenvolvimento dessa pesquisa.

Portanto, o conjunto de documentos utilizados para análise da implementação do Programa Formar na Rede Municipal de Ensino de Campina Grande/PB, foram os seguintes:

---

<sup>5</sup>Após um ano de idas a SEDUC/CG e tentativas para acesso documental, conseguimos “quebrar” umas das muitas barreiras na sede. Porém, quando conseguimos autorização para acesso documental, não havia mais tempo hábil para colocar em análise nesta dissertação. Com essa autorização, percebi que, aparentemente, os documentos do *Formar* não são de acesso dos gestores da SEDUC/CG; são todos de responsabilidade da Fundação Lemann, que os administra, sendo que a SEDUC/CG apenas executa os comandos recebidos. Pois nesse processo, fui encaminhada para uma das coordenadoras do Programa Formar, que trabalha para Fundação Lemann no âmbito da SEDUC, como sendo a pessoa que teria os documentos que estávamos precisando. A rigor, o acesso às informações não foi fácil, simples nem transparente.

**Quadro 6– Corpus documental sobre o Programa Formar na Rede Municipal de Ensino de Campina Grande/PB**

<b>Tipo de documento</b>	<b>Ementa</b>	<b>Fonte</b>	<b>Ano</b>
Termo de Cessão ao Acordo de Cooperação	Termo que celebra o acordo de cooperação entre Secretaria e Lemann, para desenvolvimento do programa Formar	Plataforma Integrada de Ouvidoria de Acesso a Informação	2020
Termo de Responsabilidade	Sobre compartilhamento de dados e informações sensíveis e política de privacidade	Plataforma Integrada de Ouvidoria de Acesso a Informação	2020
Livro: O Planejamento estratégico: um instrumento para o gestor de escola.	Entregue aos gestores/as e técnicos durante a o curso Gestão para Aprendizagem.	Fundação Lemann	2017
Modulo I do Curso Gestão para Aprendizagem	Curso desenvolvido pelo Programa Formar para equipes gestoras das escolas	Site cursera	2018
Plano de Ação da Unidade de Ensino	Elaborados a partir dos resultados do Ideb e considerados como ferramenta para a ação do/a gestor/a escola/ar.	Escola	2018
Portfólio do Plano de Ação da Unidade Escolar	Demonstrar os resultados das ações desenvolvidas na escola, conforme definidos no Plano de Ação	Escola	2018
Análise de Eficácia		Curso GPA/ Escola	2018
Avaliação FOFA	Ferramenta avaliativa para levantamento de força, oportunidade, fraqueza e ameaça, a fim de melhoras os resultados escolares	Curso GPA/ Escola	2018

Fonte: sistematizado pela pesquisadora

Como suporte para análise documental, e na busca de evidenciar o que está expresso nos documentos em paralelo com as falas dos sujeitos, utilizamos a entrevista semiestruturada. De acordo com Poupart (2012), a entrevista abre possibilidades de compreender e conhecer internamente os dilemas e questões enfrentados pelos sujeitos, ou seja, se caracteriza como um instrumento privilegiado de acesso às experiências dos atores sociais.

Na busca por interagir com aqueles que, de certa forma, participam da educação da rede municipal, e para suporte da análise documental, realizamos entrevista semiestruturada com gestores/as da SEDUC/CG e diretores/as escolares. Inicialmente, a intenção era realizar a referida entrevista com 1 gestor/a da

SEDUC/CG, 3 gestores e 3 professores. Porém, devido algumas objeções<sup>6</sup> no decorrer da pesquisa, não foi possível alcançar todos esses sujeitos. Dessa forma, a entrevista foi realizada com 1 gestora da SEDUC/CG e 1 gestora escolar.

**Quadro 7– Sujeitos participantes da pesquisa**

Identificação	Função	Tempo de serviço na Instituição	Forma de ingresso
GA	Diretora técnico pedagógico da SEDUC/CG	8 anos	Indicação
GI	Diretora Escolar	14 anos	Eleição

Fonte: elaborado pela pesquisadora.

Nas entrevistas, a proposta foi apreender o entendimento dos sujeitos sobre como se desenvolve a implementação do programa, os investimentos que envolvem o programa, as intenções dos projetos, quem é responsável pela execução do programa, quais os sujeitos envolvidos e como a proposta do programa chega às escolas.

## 1.2 CATEGORIAS CONCEITUAIS E CONTEXTUALIZAÇÃO DO OBJETO

Concomitante ao método escolhido, e no aprofundamento dos estudos teóricos, faz-se necessária a escolha de algumas categorias conceituais. Dessa forma, abordamos como categorias: a gestão democrática, o gerencialismo, a privatização. Tais conceitos e seus aportes teóricos foram escolhidos para auxiliar e guiar a análise, a fim de proporcionar uma interlocução com os fatos praticados na educação campinense. Para isso, buscamos alguns teóricos, como Lück (2010),

<sup>6</sup>

Recebi o parecer do Comitê de ética aprovando minha pesquisa, no dia 04/06/2022. Enfatizando que, entrei com o pedido em novembro/2021, após receber o termo de anuência da SEDUC/CG neste mesmo mês. Devido a pandemia, só passei a me deslocar do meu município para Campina Grande/PB após receber a segunda da vacina da Covid-19, que foi em setembro/2021. Acontecido isso, realizei os tramites na SEDUC/CG para fazer o pedido ao comitê, houve também, muitas devolutivas por parte do comitê de ética até o processo de aprovação.

Na realização da entrevista com gestores escolares e acesso aos documentos, das cinco escolas visitadas, apenas duas forneceram os documentos necessários e uma disse estar apta para entrevista. A justificativa das demais foi que estavam recentes no cargo, e o curso ofertado pelo Programa Formar tinha sido na gestão anterior, e com isso não sabiam onde estavam arquivados os documentos. Uma dessas gestoras assumiu o cargo em fevereiro/2022.

Paro (2007), Cury (2005),Oliveira (2015) – gestão democrática; Cabral Neto (2009), Clark e Newman (2012) – gerencialismo; Peroni (2013/2006), Adrião (2009/2018), Freitas (2018), Martins (2020), Lima (2018) – privatização.

Nas últimas décadas, de acordo com Lima (2018), o Estado e os diversos setores da administração pública têm passado por uma crise de legitimidade, em boa parte com acusações de burocratismo, ineficácia e ineficiência, com visões negativas do setor público. As agendas políticas neoconservadoras e neoliberais propõem, nesse caso, “reformas do Estado mais ou menos assentes na filosofia do mercado e que apresentam o “privado” como uma escolha racional sem alternativa” (LIMA, 2018, p. 131).

A reforma do Estado e das organizações públicas tem sido influenciada pelas concepções da Nova Gestão Pública, conjunto de medidas visando uma reforma do Estado a partir de padrões privados, “apresenta-se como referência hegemônica em ambos os hemisférios do globo” (GARCIA, 2018), na qual destacam como principais elementos reformistas, a privatização e a desregulamentação. Desse modo, concordamos com Lima (2013) quando este observa que os processos de privatização podem significar a adoção de princípios e prescrições próprias à denominada “Nova Gestão Pública”, instaurando-se na administração pública o que o autor designa como “cânone gerencialista”(LIMA, 2013, p. 179). Portanto, a atuação privada na gestão pública é parte de um contexto global de reformas ancoradas em modelos privados de gestão. Nesse sentido,

Descentralizar e privatizar submetendo a esfera estatal aos controles do mercado ou que simulem mercados são palavras de ordem que se encontram concatenadas. A busca por uma maior eficiência; a ampliação de novos mercados para a reprodução do capital; a tentativa de minimizar a vulnerabilidade das democracias [vulnerabilidade para o mercado]; estas são algumas possíveis respostas para a atual reconfiguração das relações público-privado (GARCIA, ADRIÃO, BORGHI,2009,p.24)

No caso brasileiro, a partir dos anos 1990, com as reformas neoliberais, consolidadas especialmente com o governo de Fernando Henrique Cardoso, reduziu-se “a discussão sobre Estado à esfera puramente pragmática e gerencial” (COSTA, 2000, p.64). Com a administração pública gerencial através do Plano Diretor da Reforma do Estado (1995), e a “crise do Estado”, houve severas críticas ao modelo burocrático do Estado e seu funcionamento, sendo disseminando a defesa da racionalização, desresponsabilização, flexibilização da gestão pública, na

qual fortaleceu a presença da chamada sociedade civil na administração pública, com vistas a sua modernização.

Desde 1990, a própria legislação brasileira incentiva a atuação das organizações do Terceiro Setor na esfera pública por meio de 'parcerias'. No Governo FHC, o marco legal desse segmento foi a promulgação da chamada Lei do Terceiro Setor, Lei nº 9.790, de 23 de março de 1999 que criou as Organizações da Sociedade Civil de Interesse Público (OSCIPs). A referida Lei foi aperfeiçoada pela Lei nº 13.019/2014, que potencializou as políticas de parceria entre organizações civis e o Poder Público. Assim, o Terceiro Setor ganhou relevância nos diversos segmentos das sociedades, especialmente na educação.

Destaca-se, também, como amparo e intensificação da relação público-privado na educação, a promulgação da Lei Federal nº 11.0789/2004, a chamada 'Lei de Parceria', em seguida com o "Movimento Compromisso Todos pela Educação", em evidência a partir de 2007, e com o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) do governo federal.

Nesse contexto, compreendemos que a abertura política e a desregulamentação em favor do setor privado, através da concessão dos serviços públicos e da gestão às organizações privadas, têm dado ocorrência a processos de privatização, mantendo-se juridicamente no âmbito do setor público. Porém, registram-se processos de desestatização, de empresarialização, de mercantilização na gestão pública, introduzindo-se a lógica de mercado, a competição, a contratualização, orientação para os clientes e os resultados, sistemas de incentivos e outros instrumentos fortemente conotados com o "privado" e com uma concepção essencialista da sua gestão.

Nesse sentido, a privatização não se refere apenas à venda das empresas estatais, mas "sobretudo ao abandono dos investimentos dos fundos públicos nos serviços e direitos sociais, que passam a depender das leis do mercado" (CHAUÍ, 2012, p. 153). Nesses casos, através da introdução de teorias e de modos de gestão privada no interior das organizações públicas, a privatização, em sentido amplo, transcende os processos e instrumentos mais típicos da privatização, ou seja, passa a realizar-se por via da relação público-privado, com a transferência de

responsabilidades do Estado para o setor privado em diversos serviços públicos, como no caso da educação.

Portanto, a relação público-privado se caracteriza, fundamentalmente, por processos de privatização, conforme mostra Adrião (2018) ao afirmar que não se trata de relação colaborativa entre os setores. De acordo com estudos de Freitas (2018), consideramos a privatização por meio de assessorias, de serviços de apoio, de contratos 'parceria', terceirização de oferta, aquisição de sistemas de ensino e matérias didáticos, ou mesmo pela política de *vouchers*, considerada uma das formas mais avançadas da privatização, ou seja, a privatização plena.

Nesse sentido, “o movimento de privatização da educação tem assumido, ao longo das últimas décadas e em distintos contextos, múltiplas formas de expressão nas políticas públicas de educação” (LIMA, 2013, p. 139). A privatização na educação implica, como já mencionado, a transferência de responsabilidades para o setor privado, mas também a adoção de instrumentos próprios à gestão privada. Então, a privatização na educação, nesse contexto, não envolve o repasse da propriedade, mas sim o controle sobre ela que vem à tona, ou seja, refere-se “a tomada de controle sobre a educação por parte das empresas” (RIKOWSKY, 2017, p 400). Peroni e Lima (2020) enfatizam a privatização na educação em relação à disputa pelo conteúdo e pelo controle da educação, e afirmam que esse processo não envolve a oferta, uma vez que a escola permanece pública.

O Estado paga o professor, define as parcerias, a compra de pacotes e o conteúdo da educação. Já o privado passa a determinar a formação de professores, o monitoramento, o conteúdo trabalhado nas aulas, a gestão. Destacamos que o privado atua com o aval do público, que tem a mesma perspectiva política de classe e, por isso, o contrata. É o que temos tratado como a privatização como política pública (PERONI; LIMA, 2020, p.3).

Dessa forma, a gestão da educação, e conseqüentemente a gestão escolar, no contexto de gestão gerencial, é “objeto de interesse de atores diversos que no interior da escola podem realizar seu “plano de negócios” (GARCIA, 2018, 1356), com a promessa de ofertar qualidade para educação por meio da intervenção na gestão. Com isso, diversas são as fundações e institutos que adentram a educação, na defesa que o “setor privado empresarial representa a “expertise” para a administração pública” (GARCIA, 2018, p. 1356).



Portanto, no campo da gestão educacional, os institutos e fundações que vêm atuando são vinculados a grandes grupos empresariais, tais como: Fundação Itaú Social, Fundação Bradesco, Fundação Banco do Brasil, Fundação Alpargatas, Fundação Lemann, Fundação Roberto Marinho, Google of Education, Instituto Ayrton Senna. São caracterizadas sem fins lucrativos, que implementam programas e projetos no âmbito pedagógico, da gestão e do currículo.

A privatização no campo educacional, assim, configura-se em processo complexo podendo se apresentar em modelos que diversos, mas não necessariamente excludentes. Para a gestão escolar, entende-se, também se apresenta como possibilidade a transferência da gestão para o setor privado por meio de delegação de todas as responsabilidades ou de parte delas, ou ainda pela adoção de instrumentos privados de gestão por parte do poder público. (GARCIA, 2018, p. 1358)

Estudos realizados por Adrião (2018), a partir do mapeamento da literatura (1990 – 2014), identificam três dimensões e formas de estratégia de privatização da educação básica no Brasil: **oferta da educação, gestão da educação e currículo**. A privatização a partir da oferta da educação, de acordo com a referida autora, caracteriza pelo financiamento público a organizações privadas, a oferta privada, incentivo à escolha parental. A privatização por meio da gestão da educação pública se dá através da transferência da gestão do sistema educacional para organizações lucrativas, através de PPPs, transferência da gestão do sistema educacional para organizações sem fins de lucro, como também, com a transferência, para organizações cooperativas, de trabalhadores e pais. Por fim, a privatização por currículo, pela compra ou adoção de desenhos curriculares, tecnologias de ensino e sistemas privados de pacotes de ensino.

Esses estudos apontados por Adrião (2018) nos fazem compreender melhor como tem se desenvolvido a privatização na educação pública no Brasil. Com relação à privatização da gestão da educação, a autora considera que esta resulta de alterações no marco regulatório, como a Emenda Constitucional (EC) nº 19 de 1998, e nos diz o seguinte:

[as] instituições privadas associam-se a governos por meio de diferentes mecanismos como contrato de gestão; termos de parceria, acordo de colaboração e de fomento e as parcerias público- privadas

propriamente ditas. Os três primeiros instrumentos regulam as relações entre a esfera pública e organizações privadas sem fins de lucro, enquanto o último regula a transferência da atividade governamental para organizações lucrativas. (ADRIÃO, 2018, p. 17)

Portanto, a adoção dos modos de gestão privada na educação refere-se à delegação da gestão a segmentos do setor privado que assumem a responsabilidade no desenvolvimento de programa e projetos, que implicam na “introdução de teorias e de modos de gestão privada no interior das organizações públicas” (LIMA, 2018). Dessa forma, a gestão é pautada nos moldes da empresa para que se alcance a qualidade da educação por meio dos resultados. Portanto, está em curso uma privatização por via da gestão para que se chegue à privatização em seu sentido mais amplo.

Nesse contexto, coexiste no cenário nacional uma dupla perspectiva de gestão educacional: primeiramente, um formato democrático nos termos da CF/1988 e da LDB/1996, inclusive com ampliação de instâncias de democracia representativa e participativa; e uma perspectiva de gestão pautada na eficiência e eficácia dos resultados, centrada no trabalho do diretor e em uma concepção tecnocrática de gestão.

Compreendemos que a gestão da educação tem sido gradativa e sistematicamente subordinada a outra lógica, a gerencial, uma vez que a educação, a partir da década de 1990, vem sendo espaço para projetos e programas na perspectiva da gestão gerencial, com a justificativa de melhoria de ensino. De acordo com Saviani (2019), este conceito está ligado à reconversão produtiva pelo toyotismo<sup>7</sup> surgem as estratégias para transpor esse conceito do âmbito das empresas para as escolas.

O ponto de apoio da reforma gerencial é a busca da eficiência, pela redução e controle dos gastos públicos, pela demanda de melhor qualidade de serviços públicos, pela descentralização administrativa, concedendo maior autonomia às agências e departamentos. Há

---

<sup>7</sup>O toyotismo adentra como novo modelo produtivo, misturando-se ou mesmo substituindo o padrão fordista predominante em diversas partes do capitalismo globalizado. O toyotismo solidifica-se como uma resposta à crise do fordismo nos anos setenta. O trabalhador desqualificado, submetido à repetição, é substituído pelo operário polivalente. Com isso, educação é vista como um investimento do capital individual, que forma o sujeito para a competitividade e alcance de metas, e seus resultados a partir do mérito.

preocupação, portanto, com o produto em detrimento dos processos (CABRAL NETO; CASTRO, 2011, p. 748)

A defesa por uma gestão gerencial está fundamentada na concepção política neoliberal e na visão de Estado mínimo, sendo a comunidade escolar responsável pelas atividades que contribuem para a gestão, a organização e o financiamento da educação. Assim, esse modelo inclui “a defesa da responsabilização dos gestores e o protagonismo dos pais, dos alunos e dos professores nas tomadas de decisões da escola, aspectos inerentes à nova gestão pública” (CABRAL NETO, 2009, p. 198).

Destaca-se, na perspectiva gerencial, portanto, a gestão por resultados, sendo esse um dos aspectos considerado central neste estudo, visto que é pelo viés de alcance dos resultados que os programas das fundações e institutos forjam uma “nova” gestão educacional, responsável pelo cumprimento de metas estabelecidas. Portanto, compreendemos que

A gestão por resultados, apresentada como inovação na administração escolar, é, assim, reedição de estratégias empresariais que combinam, a despeito de inovações, o foco em metas estabelecidas de maneira monocrática, ao velho estilo burocrático, com o intenso cuidado no controle do trabalho alheio (GARCIA, 2018, p. 1368. Apud BRAVERMAN, 1974).

Nesse sentido, “gestão por resultados”, implica um modelo de eficiência e eficácia por eles determinados, por meio de avaliações meritocráticas, por exemplo. Nessa lógica, endossa não apenas a “ideologia do gerencialismo na educação, mas expressa também a conformação e produção de um novo ‘léxico’ educacional, um híbrido de pedagógico e gerencial” (SHIROMA; CAMPOS; GARCIA, 2005, p. 438).

A gestão por resultados introduz estratégias mais recentes de administração empresarial, com a centralidade do diretor, aumento do volume de trabalho, e ampliação do controle sobre o trabalho, através do acesso aos resultados, sendo a gestão (gestores) responsável pelo sucesso ou fracasso nas unidades de ensino. Portanto, observa-se que essa dimensão da gestão (por resultados) vai na contramão do que seria uma gestão pautada em princípios democráticos, participativos, ou seja, uma gestão democrática de educação.

Esses aspectos da gestão, dentre outros, têm ocorrido na educação brasileira, desconsiderando que a realidade é dinâmica, e que a gestão deveria emergir para superar a carência de mecanismos democráticos e participativos. Portanto,

compreendemos que a gestão educacional dos sistemas de ensino e de suas escolas

[...] constitui uma dimensão e um enfoque da atuação na estruturação organizada e orientação da ação educacional que objetiva promover a organização, a mobilização e a articulação de todas as condições estruturais, funcionais, materiais e humanas necessárias para garantir o avanço dos processos socioeducacionais. (LÜCK, 2013, p. 26)

Nesse sentido, a gestão precisa compreender que os sistemas de ensino são parte de um todo, e os estabelecimentos de ensino como unidades sociais, vivas e dinâmicas, de modo que a mesma se oriente por “perspectiva mais humana, integrada e coletiva” (LÜCK, 2013, p. 38) e seja uma gestão mais coletiva, transparente e democrática.

A gestão democrática, no Brasil, tem como referência a década de 1980. Como parte do processo de redemocratização do país, educadores brasileiros, por meio de suas entidades sindicais e científicas, estudantes e setores da sociedade civil, lutaram pela redemocratização do Estado e da sociedade, como também, para a inscrição da gestão democrática da educação na nova Constituição de 1988, após 20 anos de ditadura. Portanto, diversas foram as propostas populares para consolidar a gestão democrática nas esferas da sociedade brasileira, pois “a participação é o principal mecanismo para efetivar as conquistas sociais”.

Nesse contexto, o debate entre a perspectiva conservadora da administração educacional e uma perspectiva crítica, progressista, foi se ampliando, a ponto de se eleger a temática da democratização da educação e a sua gestão democrática como eixo fundamental das ações políticas das diversas entidades que constituíram o Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública<sup>8</sup>, no contexto de elaboração da Constituição Federal de 1988 e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996.

---

<sup>8</sup>Cabe registrar que esse Fórum – criado em 1986, mas lançado, em Brasília, em 9 de abril de 1987 – objetivava reivindicar um projeto para a educação como um todo e não especificamente para a escola, tendo em vista a elaboração de uma nova Constituição para o país. Seu lançamento foi acompanhado de um “Manifesto em defesa da escola pública e gratuita”. De acordo com Gonh (1992) este buscou preservar o Estado do desvirtuamento gerado por interesses privados, defendeu a escola pública, a exclusividade das verbas públicas para essa escola e a organização de um sistema educacional que contasse com a institucionalização da participação da sociedade civil na esfera do Executivo e do Legislativo. Defendeu uma concepção ampla de gestão.

Todavia, o princípio da gestão democrática no ensino e sua introdução na Constituição Federal de 1988 redundou conflitos, houve embates nas comissões e subcomissões responsáveis por discutir a educação no processo constituinte, principalmente sobre a questão da gestão democrática no ensino. De acordo com Adrião e Camargo (2007) podemos identificar a existência de duas posições de setores organizados da sociedade civil, que conformam o debate em torno do sentido que deveria ser atribuído à gestão da educação.

O primeiro refere-se às posições construídas no âmbito do Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública, constituído por entidades de caráter nacional e, no tocante a gestão da educação e da escola, teve como posicionamento a defesa do direito à população usuária (pais, alunos, comunidade local) de participar da definição das políticas educacionais às quais estariam sujeitos. Para este setor, de acordo com Adrião e Camargo (2007), formar cidadãos para uma sociedade mais participativa e igualitária pressupõe vivências democráticas no cotidiano escolar, a partir de mecanismos participativos na gestão da escola e dos sistemas de ensino. Em vista disso, o Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública apresentou à Comissão Constituinte encarregada das discussões sobre o capítulo da educação a seguinte redação para a formulação do texto constitucional: “gestão democrática do ensino, com participação de docentes, alunos, funcionários e comunidade”.

Em contraposição a essa formulação, o setor ligado aos interesses privados no campo da educação, formados por representantes do empresariado educacional e de escolas confessionais. Para estes, a participação resumia-se à possibilidade de famílias e educadores colaborarem com direções.

No texto do anteprojeto da Constituição, foi incorporado o conceito de gestão democrática do ensino defendido pelo Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública. No entanto, houve alteração da sua formulação, em plenário, por meio de uma emenda coletiva apoiada pelos setores conservadores. Em vista disso, “a redação final na Constituição Federal de 1988 adquiriu um conteúdo, de certo modo, duplamente restritivo” (ADRIÃO E CAMARGO, 2007, p. 5), redundando na seguinte e definitiva versão:

Art. 206. O ensino será ministrado com base nos princípios:  
VI – gestão democrática de ensino público, na forma da lei. (BRASIL, 1988)

Dessa maneira, na referida redação aprovada com a manutenção da gestão democrática do ensino público “ao mesmo tempo em que se configurou como conquista por parte dos segmentos comprometidos com a democratização da gestão da educação, representou uma conquista parcial” (ADRIÃO E CAMARGO, 2007, p. 5), pois teve sua abrangência limitada e sua operacionalização delegada a regulamentações futuras, enquanto a ‘gestão democrática de ensino’ não recebeu mais nenhuma referência ao longo do texto constitucional. Dessa forma, ao delegar a leis regulamentadoras, especialmente a LDB, a Constituição de 1988 permitiu que “cada sistema definisse e regulasse sua própria organização e funcionamento, pouco ou nada avançando na criação de procedimentos diferentes dos já existentes” (idem, p.9).

Portanto, no Brasil a proposta de gestão democrática é estabelecida, em primeira instância, pela Constituição Federal de 1988, como um dos princípios do ensino, permitindo à área da educação construir experiências de gestão diferentes entre si, como, por exemplo, a forma de eleição de gestores. Em seguida, a gestão democrática foi reforçada, pela a lei que rege a organização da educação, a LDB nº 9.394/96, e os Planos Nacional, Estaduais e Municipais de Educação. A LDB, ao retomar o que já previa a Constituição Federal e referindo-se ao pacto federativo nos termos da autonomia dos entes federados, em seu artigo 3º, VIII e no artigo 14º, estabelece:

Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as peculiaridades e conforme os seguintes princípios:

- I – participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola;
- III – participação das comunidades e local em conselhos escolares ou equivalentes. (BRASIL, 1996)

Os ideais da educação expostos na LDB/1996 reportam as ações mencionadas na CF/1988, estabelecendo uma concepção de educação pautada nos princípios democrático, inclusivo e participativo. Os aspectos destacados dizem respeito a uma educação que possibilite oportunidades a todos os envolvidos e expresse, sob a forma da lei, a gestão democrática, configurado pelo respeito ao próximo, liberdade de opinião e valorização dos agentes do cotidiano educacional.

O processo de elaboração, aprovação e tramitação da LDB/1996 “evidencia a importância política de uma legislação educacional como mediadora de interesses de classe” (BOLLMANN E AGUIAR, 2016, p. 408), pois ocorreu em um contexto de contradições, com “intensos embates político-ideológicos, pois, mais do que uma lei, estava em questão a construção de um projeto de sociedade” (BOLLMANN E AGUIAR, 2016, p. 409). Então, nesse processo vivenciava-se a disputa de projetos diferenciados de sociedade e de educação.

De acordo com Bollmann e Aguiar (2016), de um lado estavam as forças sociais progressistas, populares e democráticas da sociedade civil, compostas por entidades, em especial o FNDEP. Defensoras de uma educação pública, universal, gratuita e de qualidade para todos, necessária à construção de uma sociedade democrática, socialmente justa; de outro, forças liberais-conservadoras que imponham um projeto educacional neoliberal, privatista e flexível para atender às demandas da sociabilidade capitalista.

Com relação ao eixo da gestão democrática, segundo Bollmann e Aguiar (2016), o FNDEP afirmou que a proposta do campo democrático-popular, concebida a partir dos princípios de autonomia, participação e descentralização, e da atuação de Conselhos e Fóruns representativos em todas as esferas administrativas, foi derrotada (1997, p. 11-13). Foi excluída do texto da lei a criação de um Fórum Nacional da Educação, assim como a escolha dos dirigentes nas unidades escolares sob a participação da comunidade. Prevaleceu a perspectiva tecnocrática, centralizadora, elitista, empresarial e competitiva.

Desse modo, Paro (2016) chama a atenção para o fato de que a Lei também renunciou a regulamentar o princípio da gestão democrática de forma mais precisa, deixando de fazer avançar importantes aspectos da gestão escolar. Assim, atribuiu a estados e municípios a decisão sobre importantes aspectos da gestão. Basicamente, a gestão democrática ficou reduzida à participação, notadamente pela via representativa.

A gestão democrática também foi alvo de atenção na lei nº 10.127, de 9 de janeiro de 2001, mais conhecida como Plano Nacional de Educação (PNE). Porém, não detalhou como deveria ser a gestão democrática da escola, apenas reafirmou o previsto na LDB/1996, remetendo aos sistemas de ensino a definição das normas da gestão democrática, com garantia de participação da comunidade.

Esse PNE reafirmou a necessidade de se garantir a autonomia administrativa e pedagógica da escola, inclusive com repasse direto de recursos financeiros para despesas de manutenção e realização do projeto pedagógico, o que, quando efetivado, constitui aspecto importante à democratização da escola. (ARELARO; JACOMINI; CARNEIRO, 2016, p 1145)

No atual PNE, Lei nº 13.005/2014 (BRASIL, 2014), uma das 20 metas é destinada à gestão democrática da escola. Trata-se da Meta 19, que propõe

Assegurar condições, no prazo de 2 (dois) anos, para a efetivação da gestão democrática da educação, associada a critérios técnicos de mérito e desempenho e à consulta pública à comunidade escolar, no âmbito das escolas públicas, prevendo recursos e apoio técnico da União para tanto (BRASIL, 2014).

Esse PNE reafirmou a proposta de gestão que teve início nos anos 1990, pautada nas metas e resultados que, de acordo com Adrião (2006), consolidou tanto em função de disputas teóricas e ideológicas acerca do tema quanto pelo fato de que nem sempre a gestão democrática se concretizou nas práticas administrativas e pedagógicas.

De acordo com Bollmann e Aguiar (2016), a LDB nº 9.394/96, bem como o PNE/2001, foram referenciados por uma concepção neoliberal de Estado, e pode ser considerada uma lei “enxuta” e limitada que, além de não contemplar diretrizes para a construção de uma educação pública, gratuita, laica, universal e de qualidade, excluiu dezenas de artigos apresentado nos projetos defendidos pela FNDEP (BOLLMANN; AGUIAR, 2016, p. 421).

Importa ressaltar a fragilidade das referidas leis, pois a gestão democrática continua sendo um desafio na sociedade brasileira, cuja história política, econômica, social é marcada pelo patrimonialismo. Conforme destaca Batista (2007), temos uma “democracia restrita”, aberta e funcional apenas para os que têm acesso à dominação burguesa, que afetam os rumos das políticas sociais, especificamente, da educação.

Nesse sentido, “a democracia é reduzida a um regime político eficaz, baseado na ideia de cidadania organizada em partidos políticos”, e que se manifesta apenas “no processo eleitoral de escolha dos representantes, na rotatividade dos governantes e nas soluções técnicas para os problemas econômicos e sociais” (CHAUÍ, 2013, p.149). Entretanto, de acordo com a autora, a democracia não se limita a estas aparências, pois considera que



[...] a democracia não se confina a um setor específico da sociedade no qual a política se realizaria – o Estado --, mas determina a forma das relações sociais e de todas as instituições, ou seja, é o único regime político que é também a forma social da existência coletiva. Ela institui a sociedade democrática. Dizemos, então, que uma sociedade — e não um simples regime de governo — é democrática quando, além de eleições, partidos políticos, divisão dos três poderes da república, distinção entre o público e o privado, respeito à vontade da maioria e das minorias, institui algo mais profundo, que é condição do próprio regime político, ou seja, quando institui direitos e que essa instituição é uma criação social, de tal maneira que a atividade democrática social realiza-se como um poder social que determina, dirige, controla e modifica a ação estatal e o poder dos governantes. (CHAUI, 2013, p. 151)

Nesse sentido, o cerne da democracia é a constituição de direitos e, só há democracia com a ampliação de cidadania. Todavia, no capitalismo, sobretudo no contexto neoliberal, “são imensos os obstáculos à democracia, pois o conflito dos interesses é, na verdade [...] a contradição entre o capital e o trabalho e, portanto, a exploração e dominação de uma classe social por outra” (CHAUI, 2013). Dessa forma, presenciamos as fragilidades dos direitos sociais, o encolhimento do público e o alargamento do mercado por meio da privatização, por exemplo.

A gestão pública democrática enfatiza a participação social e procura estruturar um projeto político que repense a estrutura do Estado e o paradigma da gestão, bem como o modelo de desenvolvimento brasileiro, e viabilize condições para a participação popular.

Com relação à educação, a gestão democrática apresenta como fundamentos a descentralização, participação e autonomia escolar, visto que “uma escola mais democrática é, por definição, uma escola mais autônoma e participativa” (LIMA, 2006, p. 3).

Vale ressaltar que, na gestão gerencial a participação, autonomia e descentralização são vistos como princípios que direcionam a gestão. Entretanto, a descentralização na gestão gerencial é um mecanismo de desconcentração, pois é “vista como um princípio que dimensiona poder para os agentes no interior da escola, quando, na verdade, apenas desconcentra as atividades, para que a comunidade escolar se responsabilize e cumpra as normatizações dos programas”

(SILVA, SILVA, SANTOS, 2016). Nesse sentido, a descentralização viabiliza estratégias para que a comunidade escolar e local se responsabilize por atividades de gestão e organização, e criem estratégias para conseguir efetivar a educação com recursos mínimos.

Na perspectiva gerencial há diferenças significativas com relação à proposta de gestão democrática, pois, nesse caso, a democracia não corresponde à igualdade de oportunidades para todos, mas à participação de diferentes segmentos no cumprimento das atividades educacionais, com uma eficiência que corresponde à racionalização dos recursos, na qual se deve fazer mais com menos. Dessa forma, corroboramos com Cabral Neto (2009), ao explicitar que

A descentralização se reconfigura em um crescente processo de desconcentração de funções e responsabilidades [...], a participação transforma-se em técnica de gestão que funciona como fator de coesão e consenso [...], e a autonomia é concebida como consentimento para construir” (CABRAL NETO, 2009, p. 201).

Assim, para a consolidação da gestão democrática, “é necessária a presença dos diferentes setores da sociedade na construção de um modelo de educação pautado na configuração social, cultural e política do local em que a escola está inserida”. Nesse sentido, corroboramos com Cury (2002) ao enfatizar que

Voltada para um processo de decisão baseada na participação e na deliberação pública, a gestão democrática expressa um anseio de crescimento dos indivíduos como cidadãos e do crescimento da sociedade enquanto sociedade democrática. Por isso a gestão democrática é a gestão de uma administração concreta. Por que concreta? Porque o concreto (cum crescere, do latim, é crescer com). Este caráter genitor é o horizonte de uma nova cidadania em nosso país, em nossos sistemas de ensino e em nossas instituições escolares. (CURY, 2002 apud CURY, 2014, p. 20)

Desse modo, a gestão democrática é aqui compreendida como um processo político, no qual as pessoas que atuam na ou sobre a escola identificam problemas, discutem, deliberam e planejam, encaminham, acompanham, controlam e avaliam o conjunto das ações voltadas ao desenvolvimento da própria escola. Entendemos, assim, que esse processo se sustenta no diálogo e tem como base a participação efetiva de todos os segmentos da comunidade escolar, o respeito às normas

coletivamente construídas para os processos de tomada de decisões e a garantia de amplo acesso às informações aos sujeitos da escola.

Portanto, a participação democrática não se limita apenas a participação na execução, que não a tenha “como um fim e sim como meio” (PARO, 2016, p.22) visto que “a participação propriamente dita é a partilha do poder, a participação nas tomadas de decisões” (PARO, 2016, p. 22). Dessa forma, corroboramos com o autor ao afirmar que

a participação da comunidade escolar, como todo processo democrático, é um caminho que se faz ao caminhar, o que não elimina a necessidade de refletir previamente a respeito dos obstáculos e potencialidades que a realidade apresenta para ação. (PARO, 2016, p.24)

Ou seja, a gestão democrática se faz na prática, pois “ a democracia só se efetiva por atos e relações que se dão no nível da realidade concreta” (PARO, 2016, p. 24). Para tanto, espera-se uma gestão da escola, pautada tanto em uma perspectiva de democracia participativa dos envolvidos no processo quanto na democracia como uma forma de coordenar o trabalho educacional.

Nesse sentido, a gestão escolar pode ser entendida como um processo democrático, na qual a democracia é compreendida como princípio (SOUZA, 2009), visto que a escola é para atender ao interesse que é de todos; e também como método “como um processo democratizante, uma vez que a democracia é também uma ação educativa, no sentido da conformação de práticas coletivas na educação política dos sujeitos” (SOUZA, 2009, p. 126). Portanto, consideramos neste trabalho o conceito de gestão nos termos definidos pelo autor, qual seja,

[...] como mediação para a realização de fins e de uma concepção de política como convivência (conflituosa ou não) entre sujeitos, e tendo presente o caráter necessariamente democrático da educação para a formação de personalidades humano-históricas. (PARO, 2010, p. 763)

Para o referido autor, “administração é a utilização racional de recursos para a realização de fins determinados” (Paro, 2010, p. 25). Os fins são, portanto, determinantes na forma por meio da qual os elementos da administração, “coordenação do esforço humano coletivo” e “utilização racional de recursos” são assimilados (PARO, 2012). Nesse caso, a mediação não se restringe às

atividades-meio da administração; ela perpassa todo processo de busca dos objetivos, não só a direção faz parte da administração, mas também a atividade pedagógica em si. Ou seja, “como uma atividade exclusivamente humana, já que somente o homem é capaz de estabelecer livremente objetivos a serem cumpridos” (p. 25).

Nessa perspectiva, o conceito de gestão escolar passou a ser entendida com o preceito da gestão democrática, esperando que os/as gestores/as escolares oferecessem orientação e liderança, exercendo um trabalho coletivo, participativo, dialógico, que sejam comprometidos com as demandas das escolas (CAMPOS; SILVA, 2009).

Ao conceituar a gestão da escola, Lück (2009) registra que

A gestão escolar constitui uma dimensão e um enfoque de atuação em educação, que objetiva promover a organização, a mobilização e a articulação de todas as condições materiais e humanas necessárias para garantir o avanço dos processos sócio educacionais dos estabelecimentos de ensino, orientados para a promoção efetiva da aprendizagem dos alunos, de modo a torná-los capazes de enfrentar adequadamente os desafios da sociedade complexa, globalizada e da economia centrada no conhecimento (LÜCK, 2009, p. 24).

De acordo com Libâneo (2001), na gestão escolar e sua organização há duas concepções: um enfoque científico-racional e um enfoque crítico, de cunho sócio-político. No primeiro enfoque, a organização escolar é neutra, técnica, que funciona racionalmente; portanto, pode ser planejada, organizada e controlada, de modo a alcançar maiores índices de eficácia e eficiência. De acordo com o autor,

As escolas que operam nesse modelo dão muito peso à estrutura organizacional: organograma de cargos e funções, hierarquia de funções, normas e regulamentos, centralização das decisões, baixo grau de participação das pessoas que trabalham na organização, planos de ação feitos de cima para baixo. (LIBÂNEO, 2001, p. 1)

No segundo enfoque, considera-se a organização escolar como “um sistema que agrega pessoas. Sendo assim, a intencionalidade e as interações sociais são consideradas, bem como o contexto político-social. Nesse caso, a organização escolar é “uma construção social levada a efeito pelos professores, alunos, pais e integrantes da comunidade próxima” (LIBÂNEO, 2001, p. 1). É marcado pelo

interesse público, e esse enfoque crítico na escola, “resulta em diferentes formas de viabilização da gestão democrática” (LIBÂNEO, 2001, p. 2).

A concepção democrática de organização e gestão escolar baseia-se na relação orgânica entre direção e a participação coletiva dos membros da escola, acentuando a importância da busca de objetivos comuns assumidos por todos. Defende uma forma coletiva de gestão, as decisões são tomadas coletivamente e discutidas.

Dessa forma, com essa concepção, a gestão é considerada “em seu caráter mediador na busca de fins estabelecidos pelo homem” (PARO, 2016, p. 93). Assim, pensar a gestão na perspectiva democrática exige pensar as possibilidades reais de sua realização, compreendendo que, “a democracia se faz menos nas definições formais, constitucionais, dos direitos dos indivíduos e mais pela ampliação real das condições de superação das desigualdades sociais” (SOUZA, 2009, p. 128).

Percebe-se, que a concepção de gestão escolar reflete, portanto, posições políticas e concepções de homem e sociedade, considerando que, o modo como uma escola se organiza e se estrutura tem um caráter pedagógico, ou seja, “depende de objetivos mais amplos sobre a relação da escola com a conservação ou a transformação social”(LIBÂNEO, 2001, p. 3). Uma concepção democrática valoriza o trabalho coletivo, a participação e prática política. Pois “a prática política precisa anteceder a atividade administrativa, alimentando a luta pela conquista das condições objetivas que possibilitarão a realização do processo administrativo” (PARO, 2016, p. 96).

A gestão democrática é um fenômeno político, de governo, que está articulado diretamente com ações que se sustentam em métodos democráticos. Mas, mais do que isso, para o autor, não se trata apenas de ações democráticas ou de processos participativos de tomada de decisões, trata-se, antes de tudo, de ações voltadas à educação política, na medida em que são ações que criam e recriam alternativas mais democráticas no cotidiano escolar no que se refere, em especial, às relações de poder ali presentes. (SOUZA, 2009, p. 126)

Na gestão democrática da escola pública, busca-se objetivos educativos comprometidos com os interesses das camadas trabalhadoras, integrando a prática política com as atividades de gestão. Para realização de uma estrutura política na

gestão, precisa-se de providências adequadas a participação nas tomadas de decisões de todos os setores, com mecanismos institucionais que viabilizem:

- processos eletivos para escolha de dirigentes escolares;
- conselhos de escola formados pelos vários segmentos da unidade escolar (pais, alunos, professores, funcionários) e com efetiva função política de direção da escola;
- grêmios estudantis, associação de pais, professores, e funcionários, como fórum de constante discussão dos múltiplos interesses, bem como outros recursos institucionais que facilitem o permanente acesso de todos os interessados aos assuntos que dizem respeito à escola. (PARO, 2016, p. 97)

Portanto, para que a gestão escolar democrática aconteça, impõe-se a necessidade de se instalarem esses mecanismos institucionais citados acima, visando a participação política de grupos e pessoas envolvidas com as atividades escolares. Porém, vale ressaltar que, de acordo com Souza (2009) essas ideias não expressam a realidade de todas as gestões das escolas públicas. O que temos hoje é um sistema hierárquico que pretensamente coloca todo o poder nas mãos do diretor, e falta autonomia em relação aos escalões superiores e precariedade dos recursos, pois conferir autonomia deve consistir em conferir poder e condições concretas para que a escola alcance os objetivos educacionais de acordo com os interesses das camadas trabalhadoras, e assim haja “verdadeiramente uma gestão colegiada que esteja articulada com os interesses populares da escola” (PARO, 2016, p. 17).

Assim, apesar de importantes mecanismos institucionais e propostas, citadas aqui, com o intuito de democratizar a escola e sua gestão, corroboramos com Paro (2010) ao enfatizar que

a escola básica, em sua estrutura global, continua organizada para formas ultrapassadas de ensino e procura se “modernizar” administrativamente pautando-se no mundo dos negócios, com medidas como a “qualidade total” ou como a formação de gestores – capitaneada por pessoas e instituições afinadas com os interesses da empresa capitalista e por ideias e soluções transplantadas acriticamente da lógica e da realidade do mercado. (PARO, 2010, p. 774)

Dessa forma, a escola só pode desempenhar um papel transformador se estiver junto e atender os interesses das camadas as quais essa transformação favorece, ou seja, as camadas populares.

Impõe-se, pois, que sejam viabilizadas as condições necessárias para que se aconteça a gestão democrática, na educação e na gestão das escolas. Políticas educacionais e mecanismos que permitam que a gestão não apenas execute de forma centralizadora o trabalho educacional, com objetivos no cumprimento de metas para alcance de resultados, mas proporcione mecanismos de participação, diálogo, elaboração de projetos e propostas conforme a necessidade da escola, preocupando-se com a formação sócio educacional dos alunos. Porém, o que temos visto nas propostas para a gestão educacional e escolar a partir da política educacional vigente tem seguido um viés contrário ao que supra apresentamos como democrático, qual seja, uma gestão por resultados. É o abordaremos a seguir.

## **2 O ESTADO NEOLIBERAL E A PERSPECTIVA PRIVATISTA**

### **2.1 O ADVENTO DO NEOLIBERALISMO E DA GESTÃO GERENCIAL NO ESTADO BRASILEIRO**

Nas últimas décadas do século XX, as formas de administração dos serviços públicos passou por mudanças oriundas da reestruturação do capitalismo. O gerencialismo ou Nova Gestão Pública surge como uma das medidas neoliberais, sob a ideia de que o Estado é ineficiente e burocrático demais para acompanhar as demandas do capital. Sendo assim, na organização do Estado, são propostas reformas a fim de tornar a administração pública mais econômica, eficiente e eficaz.

O modelo gerencial no setor público no contexto de reforma do Estado, a partir dos anos 1970, se estabelece como uma resposta ao modelo de Estado de bem-estar social, com a defesa no controle dos gastos públicos e na demanda pela melhor qualidade dos serviços nesse setor. Dessa forma, na tentativa de superar a crise do Estado de bem-estar social, o Estado tem sido (re) organizado, a partir de objetivos e requisitos do neoliberalismo e da reestruturação produtiva, ocasionando “uma reconfiguração do poder de Estado e uma reconstrução das fronteiras entre as esferas públicas e privadas” (HYPÓLITO, 2008, p. 64).

Diante esse contexto de crise, destaca-se, anterior ao neoliberalismo, o período pós Segunda Guerra Mundial, que a fim de impedir um retorno às condições catastróficas para o capitalismo ocorridas na grande crise de 1930, se estabeleceu a reestruturação do Estado e das relações internacionais. Sendo assim, a alternativa foi ajustar a relação entre Estado, mercado e instituições democráticas, para retomar o crescimento e fortalecimento do capital. O capital teve que se reorganizar, e o Estado capitalista passou a incorporar interesses sociais, portanto “ [...] o Estado deveria concentrar-se no pleno emprego, no crescimento econômico e no bem-estar dos seus cidadãos” (HARVEY, 2014), como também seu poder distribuído ao lado do mercado, sendo intervencionista, quando necessário.

Essa forma de organização político-econômica e social foi fundamentada no pensamento keynesiano, que ficou conhecido como Estado de bem-estar social, assentado nos princípios da social-democracia. A partir de então, o Estado forte e intervencionista nos campos econômico, político e social, atuando como regulador da vida social, construindo uma variedade de sistemas de bem-estar e políticas de pleno emprego, garantindo alguns direitos à população (saúde, educação, instrução etc), ou seja, uma tentativa de “compromisso de classe” (HARVEY, 2014) entre o capital e o trabalho.

Nos países de capitalismo avançado o Estado de bem-estar social produziu elevadas taxas de crescimento econômico entre os anos 1950-1960 e, por meio das atividades intervencionistas do Estado possibilitou à classe trabalhadora o atendimento de reivindicações históricas; os partidos políticos e sindicatos tiveram uma influência concreta no aparato do Estado.

Desse modo, o Estado de Bem-Estar Social atingiu seu apogeu durante a década de 1950. Nesse período já se encontrava superada a fase de reconstrução da capacidade produtiva do pós-guerra e consolidava-se o padrão de produção e consumo com base nas vantagens das economias de escala e na utilização de uma força de trabalho altamente especializada. Porém, na década de 1970, a sua estabilidade e hegemonia começaram a dar sinais de crise. Os traços mais evidentes foram:



- a) a queda na taxa de lucro, dada, em grande medida pelo aumento do valor da força de trabalho;
- b) a combatividade do movimento operário que passa a reivindicar mudanças na forma do controle do trabalho e não apenas aumentos salariais;
- c) os limites técnicos advindos da organização do trabalho no chão da fábrica, em função da impossibilidade de aumento da produtividade por meio do aprofundamento da divisão das tarefas;
- d) o acirramento da concorrência internacional, com o advento de economias emergentes como Japão, o que ameaçava os monopólios europeus e norte-americanos já constituídos;
- e) as novas tecnologias de informação de base microeletrônica que se impõem como nova forma de controle do trabalho (PREVITALI; FAGIANI, 2017, p. 79)

Para Antunes (2000), a crise que se instaurou ao final dos anos 1970 consiste em uma “expressão fenomênica” de uma crise estrutural do capital e os seus determinantes estruturais, quais sejam: as taxas decrescentes do lucro, a resistência operária e a própria impossibilidade de controle do capital, enquanto um sistema de metabolismo societal orientado para a expansão e acumulação do capital. Para o autor, o quadro crítico que começa a aparecer no final da década de 1970 fez com que a classe burguesa engendrasse um processo de reestruturação produtiva, que envolveu, por um lado, mudanças na esfera produtiva, com a introdução do toyotismo e das novas tecnologias de informação e de comunicação no processo de trabalho. Ao mesmo tempo, novos mecanismos de controle social sob a égide neoliberal que possibilitasse o desmonte dos direitos sociais e do movimento sindical, sendo as práticas neoliberais “adotadas de forma a alterar o sistema ideológico-político e jurídico de dominação burguesa” (PREVITALI; FAGIANI, 2017, p. 79).

Evidente que, essas características de Estado de bem-estar social foram bem nítidas em países europeus de capitalismo avançado, na pós-segunda guerra. No caso brasileiro, devido às tradições patrimonialistas, autoritárias e populistas, e o capitalismo dependente, apresentou uma versão que teve experiências mais distantes daquelas constituídas com base na social-democracia europeia, que havia um movimento do capital em atender as demandas da classe trabalhadora. O que prevaleceu aqui, e em outros países subdesenvolvidos da América Latina, no mesmo período foi o fortalecimento do ideal nacional-desenvolvimentismo que preconizava o desenvolvimento do país sob a direção da burguesia nacional

(SAVIANI, 2019, p. 312), e se apropriou do sentimento nacionalista para justificar abertura do país ao capital internacional. Porém, é inegável que foi construída uma versão de Estado propícia<sup>9</sup> para as novas políticas neoliberais e gerencialistas.

Dessa forma, presenciamos uma profunda e ampla reorganização política, econômica, social e ideológica, sendo o neoliberalismo, o centro dessa reorganização, que estabelece propostas para organizar a sociedade em função do mercado e dos interesses privados e empresariais.

Nesse percurso, de acordo com Saviani (2019), com o consenso de Washington houve no Brasil e em outros da América Latina, rigoroso equilíbrio fiscal por meio de reformas administrativas, trabalhista e previdenciária, visando o corte com gastos públicos. Como também uma rígida política monetária, desregulação do trabalho, privatização e abertura comercial. Esse contexto passou a influenciar o discurso da incapacidade do Estado de administrar o bem comum.

Dessa forma, essas medidas neoliberais são adotadas, pois de acordo com Harvey (2014, p.12)

[o] neoliberalismo é em primeiro lugar uma teoria das práticas político-econômicas que propõe que o bem-estar humano pode ser mais bem promovido liberando-se as liberdades e capacidades empreendedoras individuais no âmbito de uma estrutura institucional apropriada a essas práticas.

Dessa forma, os interesses capitalistas voltaram-se a reconstituir as liberdades de mercado, corroboramos com Harvey (2014) ao afirmar que predominou na lógica neoliberal o “[...] projeto político de restabelecimento das condições da acumulação do capital e de restauração do poder das elites econômicas” (HARVEY, 2014). Evidentemente, há no neoliberalismo um processo amplo de redefinição das esferas econômicas, políticas e sociais, mas que não se limita a isso, sendo este também, uma estratégia de mudança do pensamento de soluções das questões sociais e políticas, que são deslocadas dos espaços públicos para o âmbito da iniciativa individual. Nesse sentido afirma Silva (2015),

---

<sup>9</sup>Costa (2010), adotando uma perspectiva temporal, define as periodizações no processo de evolução do Estado brasileiro. Segundo ele, o período de 1808 a 1930 foi de construção do Estado nacional; de 1930 a 1945, do contexto da burocratização do Estado nacional; de 1945-1964, do nacional-desenvolvimentismo; de 1964 a 1989, da modernização autoritária; de 1990 a 2002, da era do gerencialismo.

O que está em jogo não é apenas uma reestruturação neoliberal das esferas econômicas, social e política, mas uma reelaboração e redefinição das próprias formas de representação e significação social. O projeto neoconservador e neoliberal envolve, centralmente, a criação de um espaço em que se torne impossível pensar o econômico, o político e o social fora das categorias que justificam o arranjo social capitalista (SILVA, 2015, p. 13).

Por isso, no modelo neoliberal as iniciativas/liberdades individuais estão entrelaçadas com a garantia de mercado, assim, não há a premissa da necessidade de serem asseguradas as melhores condições de vida. O Estado de bem-estar social com a intervenção estatal no setor social buscava garantir condições favoráveis para o mercado, difundindo a exploração da classe trabalhadora, sendo o Estado, como podemos observar, responsável por “garantir a qualidade e a integridade do dinheiro” (HARVEY, 2014, p.12).

Nessa lógica, as noções de igualdade e justiça social, recuam nos espaços de discussões públicas, e são redefinidas, cedendo lugar para as noções de produtividade, eficiência, eficácia e qualidade. Assim, se anteriormente, a intervenção do Estado se deu como uma forma de propiciar o crescimento econômico com base na garantia de direitos e serviços sociais, nessa nova lógica, se exige uma postura contrária, que privilegia a privatização, redução dos gastos estatal (inclusive diminuindo os gastos com a política de assistência social), desregulamentação dos direitos trabalhistas.

As teses neoliberais, absorvendo o movimento e as transformações da história do capitalismo, retomam as teses clássicas do liberalismo e resumem na conhecida expressão “menos Estado e mais mercado” sua concepção de Estado e de governo. (HÖFLING, 2001, p. 36)

Compreende-se que “o neoliberalismo visa à reconstituição do mercado, reduzindo ou até eliminando a intervenção social do Estado em diversas áreas e atividades” (MONTAÑO, 2010, p. 188). Dessa forma, ao assumir o projeto neoliberal como hegemônico, o papel do Estado tem se redefinido. Ao final dos anos 1980, e início dos anos 1990, os Estados iniciaram um processo de reforma do aparelho estatal, com mudanças de estratégia para gerir a coisa pública, “tais reformas, ainda em curso nos dias atuais, modificaram o ordenamento das políticas implementadas e, conseqüentemente, das relações sociais” (OLIVEIRA, 2018, p 32).

Acompanhando esse curso do capital mundial, o Estado brasileiro assumiu as medidas neoliberais<sup>10</sup> a partir do início do ano de 1990, com a eleição de Fernando Collor de Melo. O ideário neoliberal adquiriu legitimação e efetivação na prática com o governo de Fernando Henrique Cardoso com a reforma do aparelho estatal, em 1995.

No governo de Fernando Henrique Cardoso, se consolida a Reforma do Estado, com a adoção de medidas neoliberais, que se caracterizam pela minimização da intervenção do Estado nos aspectos econômicos e sociais, passando a ser mínimo, e a reduzir o seu papel na prestação dos serviços sociais. Com o discurso de que o mesmo sozinho não é capaz de atender e solucionar os problemas sociais, então houve uma valorização das liberdades individuais e da iniciativa privada.

Bem como, a reestruturação do capitalismo, a procura da eficiência e produtividade levou os responsáveis pela administração pública buscar, na iniciativa privada, uma nova forma de organização e gestão para os serviços públicos. Com o argumento da necessidade de incorporar a noção de modernidade e de superar os antigos paradigmas centralizadores de gestão, com uma gestão gerencial.

A gestão gerencial caracteriza-se pela busca da eficiência, pela redução e pelo controle dos gastos públicos, pela demanda de melhor qualidade dos serviços públicos, pelos modelos de avaliação de desempenho, por suas novas formas de controlar o orçamento e os serviços públicos e pela descentralização administrativa, que dá maior autonomia às agências e aos departamentos. (CASTRO, 2008, p. 391)

De acordo com a autora, a Grã-Bretanha pode ser considerada o laboratório das medidas gerenciais nos setores públicos, com a influência de suas diretrizes que “baseiam-se na ideia de transferir maior autonomia e maior responsabilidade aos administradores e tornar a administração pública voltada para o cidadão-cliente”

---

<sup>10</sup>O neoliberalismo na América Latina e no Estado do Brasil se remete ao Consenso de Washington, uma reunião que aconteceu em 1989, sendo promovida por John Williamson no *International Institute for Economy*, para discutir reformas para a América Latina. Considerando que, o resultado do consenso foi reflexo do contexto político mundial com o governo de Margaret Thatcher entre 1970-1990, na Inglaterra, e nos Estados Unidos Ronald Reagan que governou entre 1981-1989. Estes governos representaram a posição conservadora, que buscaram medidas para a superação da crise do capitalismo e substituição do Estado de Bem-estar social.

(CASTRO, 2008, p. 391), e as primeiras iniciativas voltara-se em reduzir os gastos e tamanho do setor público.

Nesse sentido, segundo Machado (1994, p. 20), “[...] o gerencialismo constitui a base do controle da qualidade total, pois visa não só estabelecer e manter, mas melhorar os padrões”. Assim, esse novo padrão de administração e gestão passa a ser o alicerce na organização do Estado, articulado também aos processos de reestruturação produtiva e de mudanças no mundo do trabalho e da produção. Disseminando a ideia de que os padrões de eficiência, qualidade e sucesso estariam na esfera privada, na empresa e no mercado.

De acordo com Cabral Neto, constituem medidas adotadas pelo gerencialismo:

- incentivo às parcerias em todos os níveis;
- adoção de mecanismos de avaliação de desempenho (qualidade e produtividade);
- maior autonomia em todos os níveis hierárquicos do sistema (horizontalização da gerência e do processo decisório);
- descentralização (tanto mais próximo do cidadão, melhor a qualidade do serviço);
- adoção do planejamento estratégico (pensar a política a médio e longo prazos);
- flexibilização das regras que regem a burocracia pública (negociação coletiva, introdução de ganhos de produtividade, novos critérios de promoção);
- profissionalização do servidor público (investimento na formação de recursos humanos com ênfase na aquisição de múltiplas competências);
- desenvolvimento de habilidades gerenciais (atuar ao mesmo tempo em várias funções – dotar o trabalhador de múltiplas versatilidades) (CABRAL NETO, 2009, p. 184).

Diante as características do modelo gerencial, entende-se que, no caso brasileiro, na busca por concretizar a reforma administrativo-gerencial, para esse fim, foi criado o Ministério da Administração e Reforma do Estado (MARE) que instituiu o Plano Diretor da Reforma do Estado, desenvolvido na primeira gestão do presidente FHC, sob a coordenação do ministro Luiz Carlos Bresser Pereira. O documento do Plano Diretor foi o principal documento orientador da reforma estatal na perspectiva gerencial, que promoveu mudanças na administração pública.

Nesse sentido, na gestão definiu-se uma reforma gerencial como a melhor alternativa para a superação do Estado burocrático e patrimonialista. Pois, era necessária, na visão dos reformadores, uma maior eficiência e qualidade do Estado,

a partir da maior abertura do mercado, retirando-o do controle econômico; a desresponsabilização estatal das questões sociais, diminuindo os gastos públicos. Portanto, cabe ao Estado garantir as parcerias, contratos e propriedades e desvincular-se das questões econômicas e sociais, ou seja, um Estado com uma nova governança.

No cenário brasileiro, a administração pública gerencial, consubstanciada no Plano Diretor (1995), emerge como resposta,

[...] de um lado, à expansão das funções econômicas e sociais do Estado, e, de outro, ao desenvolvimento tecnológico e à globalização da economia mundial, uma vez que ambos deixaram à mostra os problemas associados à adoção do modelo anterior. A eficiência da administração pública - a necessidade de reduzir custos e aumentar a qualidade dos serviços, tendo o cidadão como beneficiário torna-se então essencial. A reforma do aparelho do Estado passa a ser orientada predominantemente pelos valores da eficiência e qualidade na prestação de serviços públicos e pelo desenvolvimento de uma cultura gerencial nas organizações (BRASIL, 1995, p.15-16).

Nessa perspectiva, na Reforma do Aparelho do Estado, proposta pelo Plano Diretor, em 1995, compreende-se que:

O paradigma gerencial contemporâneo, fundamentado nos princípios da confiança e da descentralização da decisão, exige formas flexíveis de gestão, horizontalização de estruturas, descentralização de funções, incentivos à criatividade. Contrapõe-se à ideologia do formalismo e do rigor técnico da burocracia tradicional. À avaliação sistemática, à recompensa pelo desempenho, e à capacitação permanente, que já eram características da boa administração burocrática, acrescentam-se os princípios da orientação para o cidadão-cliente, do controle por resultados, e da competição administrada (BRASIL, 1995, p. 17).

A referida Reforma caracteriza-se, conforme Bresser (1997) a partir dos seguintes aspectos: (a) delimitação de seu papel através dos processos de privatização, publicização e terceirização; (b) a desregulação; (c) o aumento da governança; e (d) o aumento da governabilidade. De acordo com o autor, a crise é devido a uma falta de governança e governabilidade, e a falta de abertura e investimentos no setor privado ocasionou na crise fiscal, em que, necessitou dos recursos da privatização, sendo o controle do Estado ineficiente, de modo que, afirma,

No meio, entre as atividades exclusivas de Estado e a produção de bens e serviços para o mercado, temos hoje, dentro do Estado, uma série de atividades na área social e científica que não lhe são exclusivas, que não envolvem poder de Estado. Incluem-se nesta categoria as escolas, as universidades, os centros de pesquisa científica e tecnológica, as creches, os ambulatórios, os hospitais, entidades de assistência aos carentes, principalmente aos menores e aos velhos, os museus, as orquestras sinfônicas, as oficinas de arte, as emissoras de rádio e televisão educativa ou cultural, etc.. Se o seu financiamento em grandes proporções é uma atividade exclusiva do Estado - seria difícil garantir educação fundamental gratuita ou saúde gratuita de forma universal contando com a caridade pública - sua execução definitivamente não o é. Pelo contrário, estas são atividades competitivas, que podem ser controladas não apenas através da administração pública gerencial, mas também e principalmente através do controle social e da constituição de quase-mercados. (BRESSER, 1997, p. 25)

Portanto, defenderam uma gestão pública modernizadora nos princípios de qualidade das empresas, incentivando o Terceiro Setor ativo com apelo ao voluntariado, ou seja, associaram a efetividade da reforma gerencial à participação das organizações da sociedade civil. Então, cabe ao Estado transferir às organizações públicas não-estatais a responsabilidade de execução dos serviços sociais e científicos, mantendo apenas o seu papel de financiador dessas atividades.

Dessa forma, a sociedade civil organizada e moderna, do Terceiro Setor, que é ensejada pela Terceira Via e instrumentalizada pela estratégia neoliberal “tem o objetivo de retirar o Estado da responsabilidade de intervenção da “questão social” para uma atuação mais eficiente. Todavia, na prática não tem por objetivo a eficiência [...] mas o motivo para isto é político-ideológico: retirar e esvaziar a dimensão de direito universal do cidadão em relação às políticas sociais de qualidade” e “[...] com a precarização e focalização cria uma nova e abundante demanda lucrativa para o setor empresarial” (MONTAÑO, 2010, p.241)

Portanto, a lógica de mercado se insere, cada vez mais, nos espaços públicos, num processo a qual o setor público tem incorporado a dinâmica de funcionamento empresarial, delegando as responsabilidades sociais às organizações do terceiro setor, e o bloco do poder foi claro ao traçar objetivos para se estabelecer o “público não-estatal”, pois conforme o ex-ministro Bresser Pereira “os serviços sociais são prioritariamente de responsabilidade das entidades públicas não-estatais”(1998, p.101).

Esse contexto, de acordo com Oliveira (2005), contribuiu para o esmaecimento da noção de direito e da concepção de público dos anos 1980 que orientou o processo constituinte brasileiro. Estabelecendo uma nova relação entre Estado e sociedade civil, de forma ambígua, e reorientou a condução das políticas sociais com a focalização da oferta e a descentralização. No caso da educação, ocorreu nas dimensões administrativa, financeira e pedagógica.

Com o fortalecimento da gestão gerencial, o compromisso do Estado em assegurar os direitos à população é subvertido na oferta de serviços, e os direitos sociais são atribuídos às características de mercadorias. Assim, houve, no país, um maior incentivo à participação das organizações privadas na formulação de políticas sociais. Nesse sentido,

O gerencialismo vem sendo intensificado nas políticas implementadas em nosso país, e evidenciado em vários estados brasileiros, por meio de programas e projetos considerados exitosos, servindo de inspiração para novos gestores. É o que se pode observar em âmbito educacional, por exemplo, com a implantação de políticas de remuneração por desempenho, objetivadas no pagamento de bônus ou de salários adicionais em função dos resultados obtidos. (MEDONÇA E RODRIGUES, 2015, p. 226)

Nesse sentido, no modelo gerencial, observa-se o incentivo pela busca de resultados e alcance de níveis elevados no processo de controle das políticas sociais. Estabelecem-se medidas de controle que justificam a inserção da iniciativa privada na promoção de direitos básicos, como por exemplo, saúde e educação, pois se atribui os baixos índices, como resultado da ineficiência do Estado em garantir os serviços sociais e, por isso, a iniciativa privada atenderia com mais eficiência essas demandas.

Portanto, à medida que o Brasil adotou o modelo de gestão gerencial “a ideia de descentralização foi dando espaço a uma forma de regulação pautada no controle de resultados e definição de normas para as políticas serem efetivadas” (OLIVEIRA, 2018, p. 42). De modo que, houve um aprofundamento do controle administrativo, com metas de desempenho, e enxugamento do público. Nesse cenário se amplia e intensifica as estratégias de privatização na gestão.

## **2.2 REGULAÇÃO E RESPONSABILIZAÇÃO NAS POLÍTICAS PÚBLICAS: A BUSCA POR RESULTADOS**



Descentralização e participação popular, como critérios da ação política, constituem-se, a partir da Constituição Federal de 1988, nos dois principais eixos orientadores de organização das políticas públicas. O que essencialmente apresentou-se como novidade foi a valorização do poder local e da participação popular como pré-condição da prática democrática recém conquistada.

A descentralização prevista na Constituição Federal de 1988 é voltada para democratização e envolvimento da população na vida política do Brasil, como mencionado no artigo 204, inciso II da Constituição Federal de 1988 (CF), ficou assegurada a “participação da população, por meio de organizações representativas, na formulação das políticas e no controle das ações em todos os níveis” (BRASIL, 1988). Porém, o que se observa na prática, é a transferência de responsabilidade por parte do Estado em âmbito federal às instâncias estaduais e municipais, como também para organizações privadas da sociedade civil, na execução de políticas públicas.

Portanto, “a descentralização político-administrativa, concebida na Constituição de 1988, reflete os antagonismos latentes próprios à crise do Estado brasileiro” (FREITAS, 2012), pois, ao mesmo tempo em que o cenário político assumia novas faces com a “redemocratização” da sociedade brasileira; esgotava-se o padrão de Estado considerado burocrático.

Dessa forma, no âmbito do Estado prevaleceu a centralização em relação ao poder de decisão, e descentralização na execução das políticas, a partir da

Introdução de novos marcos regulatórios que combinam mecanismos de descentralização com mecanismos de controle centralizado, [inaugurando] um novo modelo de gestão, principalmente baseado na utilização eficaz dos recursos. (SHIROMA; CAMPOS, 2006, p.221).

Observa-se que a regulação supõe o compartilhamento de responsabilidades e poder entre as esferas governamentais, e “predomina a defesa da descentralização, como forma de democratizar a gestão” (OLIVEIRA, 2018). A descentralização, segundo Lück (2013), é considerada tendo como pano de fundo a democratização da sociedade, e como a melhor perspectiva de gestão de processos sociais e recursos, visando melhores resultados educacionais. Porém, observa-se que o princípio que adota se distancia da democratização, uma vez que, ocorre a racionalidade no emprego de recursos.

Dessa forma, as premissas de uma maior participação da gestão nas políticas educacionais assistiram, em contrapartida, a um processo que fortalece cada vez mais o distanciamento do Estado para com a educação, com a inserção de setores privados na área, ou seja, “esse movimento é denominado de desconcentração” (LÜCK, 2013, p. 48). Portanto, essa descentralização,

[...] em grande medida ensejada pelas orientações e programas propostos pelos organismos internacionais, ao mesmo tempo em que apresentavam medidas mais democráticas, descentralizadoras e capazes de atribuir maior autonomia ao nível local, também representou desresponsabilização e descomprometimento do poder público com a oferta educativa (OLIVEIRA, 2009, p. 58).

Então, partimos da definição de políticas públicas como “formas de interferência do Estado, visando à manutenção das relações sociais de determinada formação social” (HÖFLING, 2001, p. 31). Referimo-nos a um “Estado ação” a partir de um processo de tomada de decisões que envolvem órgãos públicos e diferentes organismos e agentes da sociedade relacionados à política implementada. Portanto, as políticas públicas estão indissociavelmente vinculadas ao Estado.

De acordo com Höfling, as políticas públicas

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

Dessa forma, a maneira como o Estado se apresenta concretamente diante as lutas de classes, sua estrutura administrativa, política, social, vão determinar a forma como conduzirá as políticas públicas. Portanto assumem “feições” diferentes em diferentes concepções de Estado.

O processo de definição de políticas públicas para uma sociedade reflete os conflitos de interesses, os arranjos feitos nas esferas de poder que perpassam as instituições do Estado e da sociedade como um todo. (HÖFLING, 2001)

Nesse contexto, a problemática da reestruturação do Estado constitui, principalmente a partir dos anos de 1990, um tema central no debate político, que a

partir de medidas, afetaram a administração pública em geral e, conseqüentemente, as decisões referentes às políticas públicas, especialmente, a educação.

A partir dos anos 1990, quando o neoliberalismo passa a ter hegemonia na forma do Estado brasileiro, os gastos sociais são reduzidos e os princípios do neoliberalismo governam a dinâmica da política social, ou seja, as políticas públicas assumem na sua configuração as bases do neoliberalismo: “princípios neoliberais da privatização, da descentralização dos encargos, da participação e da focalização” (BOITO JR, 1999, p.106).

No Estado de inspiração neoliberal as ações e estratégias sociais incidem políticas compensatórias e focalizadas e estabelece um novo estatuto de intervenção do Estado para esses fins, lhe atribuído um novo papel regulador com finalidade de modernizar a administração pública. Dessa forma, a regulação é estabelecida sendo “mais flexível na definição dos processos e rígida na avaliação da eficiência e eficácia dos resultados” (BARROSO, 2005).

Portanto, de acordo com Barroso (2005) a regulação do Estado neoliberal, organiza-se em torno de dois referenciais principais: o do “Estado avaliador” e o do “quase-mercado”. Grosso modo, no Estado neoliberal, como no caso brasileiro, não houve simples alteração da regulação do Estado, mas a substituição da regulação estatal por uma regulação de iniciativa privada.

Vale ressaltar que o conceito de regulação permite várias interpretações e adequação a várias áreas. Nesse caso, sobre as políticas públicas, a regulação pode ser entendida como “o conjunto de ações decididas e executadas por uma instância (governo, hierarquia de uma organização) para orientar as ações e as interações dos atores sobre os quais detém uma certa autoridade” (Maroy e Dupriez, 2000, apud BARBOSA, 2005, p. 730).

Com também podemos observar na citação abaixo, a regulação,

[...] em sentido lato, significa o estabelecimento de regras e normas para determinadas finalidades. Na pesquisa sobre políticas públicas, a noção de regulação pode ser utilizada para pensar o papel do Estado e as relações entre instituições e entre atores das políticas (FARENZENA; MARCHAND, 2013, p.791).

Assim, com o modelo da gestão gerencial e a descentralização o Estado tem cedido espaço a regulação pautada no controle de resultados, sendo as políticas definidas a partir de um conjunto de normas, pois “a noção de regulação pode ser

utilizada para pensar o papel do Estado e as relações entre instituições e entre atores das políticas” (FARENZENA e MARCHAND, 2013, P.791). Nessa perspectiva, o Estado assume a função de regulador, a partir da intervenção pública associada à ideia de menos Estado, com mais governança, “alimentada e disseminada por instâncias transnacionais, designadamente o Banco Mundial e OCDE, que, definem os critérios de uma boa administração pública” (REIS, 2013, p. 105). Dessa forma, essas “práticas persistem como vias de obtenção de recursos e poder, favorecendo a mercantilização e a inoperância das políticas públicas” (FREITAS, 2015).

A regulação repercute diretamente na composição e estrutura da gestão pública. Traz medidas que alteram, nos aspectos administrativos, forjando adequações segundo os critérios de produtividade, eficácia e excelência, presentes nos programas de reforma, no alcance de uma gestão por resultados.

A gestão por resultados foi implementada com o surgimento da administração gerencial no setor público. De acordo com Pacheco (2006, p. 1), presidente da Escola Nacional de Administração Pública (ENAP), entre 1995 e 2002, portanto, durante o governo FHC:

No Brasil, a “contratualização de resultado” foi adotada como um dos instrumentos da reforma do Estado proposta em 1995 pelo MARE – Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado, sob a liderança do Ministro Luiz Carlos Bresser Pereira. Mais do que uma ferramenta isolada, a contratualização de resultados foi apontada como alavanca para melhoria da gestão pública em direção a resultados. Assim como em outros países, tratava-se de promover mudanças na estrutura do aparelho do Estado– com novos formatos organizacionais denominados “agências executivas” e “organizações sociais” – favorecendo a responsabilização por resultados e um novo tipo de relação entre ministérios e entidades vinculadas. [...] Na esfera federal, apesar da timidez com que foram implementadas as mudanças na macroestrutura, a utilização de contratos de resultados não foi abandonada. (PACHECO, 2006, p. 1)

Coerentes a isso, a partir da lógica gerencial, as políticas educacionais assumem medidas regulatórias características de regulação de uma empresa, sob a justificativa de elevação dos níveis de eficiência e de qualidade.

Assim, se estabelece nas políticas educacionais, uma nova regulação. A regulação educativa é centrada, de acordo com Oliveira (2006), em três eixos: a gestão; financiamento *per capita*; e avaliação. Em relação à dimensão da gestão, a regulação pressupõe uma gestão por resultados, com um forte sistema de avaliação, critérios e indicadores definidos.

A segunda dimensão da regulação refere-se ao financiamento da educação, que de acordo com contexto do neoliberalismo, tem como uma das medidas principais, o Estado mínimo com a redução dos gastos sociais, e o financiamento da educação pública, que passa a ser, segundo Oliveira (2006) o financiamento *per capita*, com a criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério –FUNDEF, por meio da lei n. 9.424/96. Dessa forma, as políticas de financiamento visam à definição de custos mínimos na educação, bem como “a complementação orçamentária com recursos da própria comunidade e busca de sócios no setor privado” (OLIVEIRA, 2006, p. 212).

A participação das organizações privadas na educação é justificada, pois, como estratégia para dar conta da complementação orçamentária, bem como, para garantir uma gestão por resultados e, assim, assistimos cada vez mais a inserção da relação público-privada, de forma mais efetiva, na educação.

Na busca por resultados, em articulação com a gestão e o financiamento *per capita*, a terceira dimensão no processo de regulação é a avaliação. De acordo com Shiroma e Evangelista (2011), uma avalanche de avaliações assolou as instituições educacionais.

Foram criados exames nacionais ou mecanismos para uma avaliação padronizada em larga escala do primeiro ano do Ensino Fundamental à Pós-graduação, como o Provinha Brasil (BRASIL, 2007c), o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) (BRASIL, 2005b), o Exame Nacional de Ensino Médio (ENEM) (BRASIL, 1998), o Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (ENADE) (BRASIL, 2011b), o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES) (BRASIL, 2004a), o Exame Nacional para Certificação de Competência de Jovens e Adultos (ENCCEJA) (BRASIL, 2004b), o Sistema de Indicadores de Resultados (SIR) da Pós-graduação definido pela Comissão de Aperfeiçoamento do Pessoal do Ensino Superior (CAPES) (BRASIL, 2007d; ZANARDINI, 2008). (SHIROMA; EVANGELISTA, 2011, p. 134)

Essas iniciativas de avaliação na gestão gerencial são defendidas tendo como objetivo medir a qualidade da educação, que redundaram na política dos resultados. Dessa forma, as políticas são pensadas com foco nos resultados, sendo as avaliações, o principal meio para esse fim. Porém, estas por sua vez, são estatizadas, normatizadas, despersonalizadas, e reduzem a qualidade da educação ao quantitativo, a um número e a uma meta que deve ser alcançada.

Portanto, observa-se no espaço da administração pública estatal, e na sua condução, que nas políticas públicas, especialmente a educação, tem crescido a inserção dos princípios e organização do universo econômico “colocando na centralidade da vida política do país as determinações do grande capital, por meio de seus agentes reguladores, como os organismos internacionais e os grupos empresariais” (OLIVEIRA, 2018).

Portanto, há no Estado brasileiro a adoção de um modelo de educação estabelecido pelos representantes do capital, sendo, as políticas educacionais definidas em conformidade com os preceitos do capital, para suprir a necessidade do ordenamento político e econômico do capital. Portanto, a participação de novos sujeitos políticos, a partir de 1990, refere-se à presença de organizações internacionais e grupos empresariais na formulação e definição das políticas. Dessa forma, assistimos a um conjunto de reformas educacionais, na busca por uma melhor eficiência na Educação Básica, que tem se justificado no apelo às iniciativas privadas.

### **2.3 REFORMAS EDUCACIONAIS: DA BUSCA PELA EFICIÊNCIA NA EDUCAÇÃO BÁSICA AO APELO À INICIATIVA PRIVADA**

A reforma do Estado tornou-se o discurso que buscou convencer da necessidade imprescindível de superar a crise, considerada pelo executivo federal, naquele momento, como uma crise fiscal ocasionada pela incapacidade gerencial dos governos, seguida da defesa de uma nova administração que ultrapasse os limites do setor público e do setor privado, denominada público não-estatal. A proposta do Plano Diretor (1995), seria “produção de serviços competitivos ou não-exclusivos de Estado, estabelecendo-se um sistema de parceria entre o Estado e a sociedade para o seu financiamento e controle” (p. 18).

Segundo a apresentação do Plano Diretor (1995), pelo então presidente da República Fernando Henrique Cardoso, “a reforma do Estado passou a ser instrumento indispensável para consolidar a estabilização e assegurar o crescimento sustentado da economia” (p. 9). Bem como, colocou a educação como um serviço

não exclusivo do Estado, e assim, “as reformas da educação tornaram-se uma obsessão dos governos” (TEODORO, 2011, p. 13).

Os princípios e estratégias da Reforma do Estado atingiram a reforma da educação e para outros setores sociais, pois estabeleceram para educação a descentralização, desburocratização, eficiência, *accountability*, competitividade, enfoque no cidadão, por meio da privatização, publicização, e terceirização, e isto, requer, na visão dos reformadores, uma reforma administrativa da educação. Pois, nessa perspectiva (GENTILI, 1996, p. 17),

[...] é necessário destacar que na perspectiva neoliberal os sistemas educacionais enfrentam, hoje, uma profunda crise de eficiência, eficácia e produtividade, mais do que uma crise de quantidade, universalização e extensão. Os sistemas educacionais contemporâneos não enfrentam [...] uma crise de democratização, mas uma crise gerencial. (apud LIMA; MARQUES; SILVA, 2009, p. 188)

Nesse sentido, “forjou-se ideologicamente a compreensão de que as questões e desafios educacionais em nosso país seriam resolvidas e superadas por uma mudança na orientação político-administrativa” (SOUZA, 2016), e nessa perspectiva, enfrentar os problemas educacionais se limitaria as alternativas direcionadas a gestão. Portanto, fundamentada nos pilares da eficiência e produtividade foram formuladas estratégias para modificar o setor educacional, a fim de substituir o que chamavam de gestão burocrática pela nova gestão pública, com a racionalização dos gastos, e estratégias de responsabilização para uma melhor organização da gestão. Assim, a lógica gerencial retoma o neotecnicismo na educação.

Segundo Saviani (2020), o neotecnicismo trata-se de um movimento em que [...] “o controle decisivo desloca-se do processo para os resultados” (SAVIANI, 2020, p. 439), sendo [...] “a avaliação dos resultados a busca por garantir a eficiência e produtividade” (SAVIANI, 2020, p. 439). Desse modo, está imbricado com o discurso do fracasso da escola pública a partir da incapacidade do Estado de garantir nesse caso, a educação, e se advoga a primazia da iniciativa privada (SAVIANI, 2020).

Nesse sentido, os princípios com a Reforma de 1995 do aparelho estatal assumem, segundo Oliveira (2015), a gestão por resultados e a contratação fundadas na realização dos objetivos e da avaliação de desempenho e a padronização das políticas baseadas em evidências. Houve uma ampla

disseminação do sentido da chamada racionalização da gestão pública por meio da incorporação de modelos empresariais pela administração pública.

Desse modo, a reorganização das prioridades da educação sob as influências das recomendações das organizações internacionais visam atender demandas do mercado, por meio das ações da Nova Gestão Pública. Nesse processo de mercantilização no movimento contemporâneo da mundialização (SOUZA, 2020), revelados pelas dinâmicas de atuação do Banco Mundial, da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE).

Nesse contexto, na reforma educacional o teor político é a construção de um mundo mais “educado” com qualidade, conforme os critérios difundidos pelas estratégias de mercantilização. Em vista disso, as influências internacionais tem influenciado as reformas educacionais a partir de critérios, diretrizes e práticas do Banco Mundial e da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), que pode ser constatado a partir dos encontros da “Conferência de Educação para Todos”, em março de 1990, em Jomtien, Tailândia, que resultou, no Brasil, no “Plano Decenal de Educação para Todos”, publicado em 1993. O Fórum Mundial sobre Educação, de Dakar, em 2000, contribuiu para a definição de uma nova agenda alicerçada no programa Educação para Todos.

Os princípios e critérios da Declaração Mundial de Educação para Todos norteiam e definem as políticas educacionais dos países periféricos, incluindo o Brasil. A Declaração Mundial de Educação para Todos de Jomtien, em 1990, na qual o Brasil é signatário, propôs a universalização da educação como meta principal, e exige o compromisso dos países envolvidos com os ajustes e reformas nas políticas educacionais, sendo esta elaborada e patrocinada pela Unesco; UNICEF; PNUD; Banco Mundial. Reconhece a obrigação do Estado em garantir o direito à educação, mas alega que deve contar com parcerias do setor privado, e ONGs. Nesse sentido, coloca a educação brasileira sob a égide das reformas propostas, na qual o Estado determinou por lei que o Plano Nacional de Educação (PNE) fosse elaborado com base na Declaração Mundial de Educação para Todos (RABEL, JIMENEZ, SEGUNDO, 2005).

De acordo com Rabel, Jimenez e Segundo (2005)

Observamos que, ao mesmo tempo em que se propõe a universalização da educação como meta principal em termos



mundiais, existem, nas próprias declarações, limites e controvérsias para a abrangência de tal intento. Apesar do discurso atraente e aparentemente “progressista”, percebe-se, claramente, que há uma negação da universalidade da educação, ao reduzir a magnitude de aprendizagem de acordo com as possibilidades e a cultura de cada país. Outro aspecto que nos permite desmistificar a retórica acima se refere à defesa da proclamada universalidade disponível, que exige, como contrapartida, o compromisso dos países envolvidos com os ajustes e as reformas nas políticas educacionais. (RABEL, JIMENEZ, SEGUNDO, 2005)

Então, o Movimento de Educação para Todos, respaldado por seu maior patrocinador, o Banco Mundial, confere ao governo federal o mérito de incentivar as reformas educacionais, e [...] “exige dos países-membros a adoção de reformas institucionais, tais como: reformas administrativas, previdenciárias, trabalhistas, sindicais e educacionais” (RABEL, JIMENEZ, SEGUNDO, 2005). Portanto,

[...] o falso discurso da Educação Para Todos, nutrido pelas recomendações políticas do Banco Mundial para solucionar a problemática educacional, centra-se, seguramente, na defesa de uma ampla reforma na educação nos países pobres, focalizando a universalização do ensino básico como prioridade mundial. (RABEL, JIMENEZ, SEGUNDO, 2005)

Desde 1990, as políticas educacionais no Brasil como resposta às recomendações do Banco Mundial têm estabelecido critérios de eficiência, focalização na pobreza, focalização do investimento no setor privado, política de desempenho/meritocracia e avaliação no crescimento econômico (BANCO MUNDIAL, 2011). Nesse sentido, “vivencia-se um ordenamento de reformas que geram a desconstrução de políticas educacionais que foram efetivadas na década passada por meio de lutas, enfrentamentos e resistências” (MOREIRA; MARTINELLI; SILVA; VASCONCELOS, 2020, p.14). De acordo com Souza (2020), sobre o Banco Mundial, cabe destacar a atualização do seu projeto de privatização neoliberal da educação.

É nessa direção que o Banco Mundial, adensando sua estratégia de privatização neoliberal da educação, opera uma metamorfose, da ênfase no pagamento de serviços públicos e nas escolas privadas para a ênfase na promoção de parcerias público-privadas, que culmina na defesa mais recente de uma atuação por dentro dos sistemas educacionais protagonizada pela classe empresarial, contribuindo com a sedimentação das práticas de “consultocracia” no bojo das estratégias de mercantilização que estão imbricadas ao movimento contemporâneo da mundialização da educação. (ROBERTSON, 2012 apud SOUZA, 2020, p. 8).

Assim, o Banco Mundial propôs uma reforma gerencial para a educação no Brasil, pois avalia os países em desenvolvimento como incompetentes na administração pública dos recursos, sendo uma de suas estratégias, delegar para sociedade a função de gestora das políticas públicas da educação, retirando as responsabilidades do Estado, como primordial. À vista disso, “essas modificações impostas pelo BM vêm apresentando consequências determinantes para o sistema educacional brasileiro” (SEGUNDO; JIMENEZ, 2005, p. 50).

A atuação do Banco Mundial na educação do Brasil está focalizada em três aspectos: a atuação abrangente e sistêmica do Banco na educação brasileira; a relação entre o Banco e o governo no processo de privatização na educação e a forma de organização dessa instituição que se apresenta como “Banco do Conhecimento” (SEGUNDO; JIMENEZ, 2005). Portanto, essas interferências se acentuaram no processo de reforma da educação, propondo a descentralização de gestão, padronização de currículos e de sistemas de avaliação.

Levando em consideração essas questões, com a indução da reforma gerencial, o setor educacional sofreu mudanças, e com as orientações dos organismos internacionais, já citadas, foram formuladas estratégias em consonância com as características empresariais, para assim, assegurar as demandas do capital, modernizar a gestão e tornar o público mais eficiente.

É nessa direção que assistimos a atual tendência da reforma empresarial da educação, repercutindo na consolidação da perspectiva de eficácia gerencialista. Nas propostas dos reformadores empresariais a responsabilização e meritocracia “visam criar ambiência para ampliar a privatização do sistema público de educação” (FREITAS, 2012, p. 386), abrindo novas perspectivas para o empresariado, com o conceito de público estatal e público não estatal, a privatização do setor educacional se apresenta a partir da gestão por concessão<sup>11</sup> e do sistema de *vouchers*<sup>12</sup>(FREITAS, 2012).

---

<sup>11</sup>O advento da privatização da gestão introduziu na educação a possibilidade de que uma escola continue sendo pública e tenha sua gestão privada (público não estatal) (Pedroso, 2008 apud FREITAS, 2012).

<sup>12</sup>A outra modalidade de privatização são os vouchers ou, como é mais conhecida no Brasil, a instituição de “bolsas” que permitem aos alunos estudarem nas escolas privadas. Movimentos nesta direção já podem ser percebidos, como o Programa Universidade para Todos (Prouni – no ensino superior) e o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec – no ensino médio), ambos de transferência de verbas públicas para a iniciativa privada. (FREITAS, 2012, p. 386)

De acordo com Peroni e Adrião (2009), no caso brasileiro, podemos ser identificar na reforma estatal, duas vertentes principais para consolidar as novas relações entre o público e o privado para gerir a coisa pública: o público não-estatal. Dessa forma, na execução das políticas sociais, nesse caso, a educação, o Estado é desresponsabilizado, cumprindo seu papel de financiador e avaliador, sendo introduzidos no setor educacional os padrões e fundamentos das empresas privadas, a partir da estratégia da “parceria” público-privado, que são evidenciadas pelo Estado, envolvendo o Terceiro Setor<sup>13</sup>.

Comprometidos com as propostas da reforma da educação na perspectiva da nova gestão pública, “governos estaduais e municipais adotaram, pois, medidas de ajustes na máquina pública, estabelecendo, para tal, estratégias de “parcerias” com organizações do setor privado” (SOUZA, 2016). Com a atuação do setor privado na gestão pública “[...] dificulta possibilidades de uma gestão democrática [...]” e “[...] fortalecem a perspectiva privatizante, concorrencial, mercadológica e de resultados [...]” (SOUZA, 2016, p 5).

Corroborando com esse pensamento, Adrião e Peroni (2009) afirmam que o público não-estatal passa a se constituir como uma instituição pública de direito privado. No caso estudado, a competência técnica do modelo de uma empresa substitui o compromisso político da gestão pública na elaboração e acompanhamento das políticas educacionais, sendo a educação marcada pela noção de qualidade instrumental ao mercado e da reestruturação produtiva, cada vez mais estimulada pela lógica avaliativa e a da responsabilização.

A atuação do Terceiro Setor na educação, por meio da relação público-privada, propagam o discurso que o setor privado é mais eficaz e eficiente que o estatal. Assim, envolvendo cada vez mais sujeitos privados nas atividades do setor público de ensino, por meio da definição das políticas, oferta da educação, fiscalização e gestão. Criam-se condições favoráveis para a agenda privada-mercantil.

---

<sup>13</sup>O terceiro setor surge como conceito cunhado nos EUA, 1978, por John D. Rockefeller III. Ao Brasil chega por intermédio de um funcionário da Fundação Roberto Marinho. Portanto, de acordo com Montañó (2010) o conceito de terceiro setor foi cunhado por intelectuais orgânicos do capital, de modo que, sinaliza clara ligação com os interesses de classes, nas transformações necessárias à alta burguesia

O aprofundamento dessa lógica adquiriu contornos mais definidos, pois a própria legislação brasileira, desde 1990, ampara as iniciativas privadas nos setores públicos. Principalmente, no governo Fernando Henrique Cardoso, com o marco legal da chamada Lei do Terceiro Setor, Lei nº 9.790, de 23 de março de 1999, que criou as Organizações da Sociedade Civil de Interesse Público (OSCIPs). Esse marco foi aperfeiçoado com a aprovação da Lei federal nº 13.019/2014, a chamada “lei de parcerias”, sancionada em 30 de dezembro. A aprovação da lei, potencializou as políticas de ‘parceria’ entre organizações civis e o Poder Público, a partir de um regime de mútua cooperação para o alcance de finalidades de interesse público e recíproco, acesso ao erário, assumindo obrigações de transparência administrativa. A referida lei teve sua importância definida no Governo Dilma Rousseff nos seguintes termos:

Além de garantir espaços permanentes de diálogo, o governo entende que a participação da sociedade também é essencial na concepção, execução e acompanhamento de políticas públicas. E, para que essa participação se concretize, as Organizações da Sociedade Civil (OSCs) são atores fundamentais. A incorporação das OSCs no ciclo de políticas públicas está na base de um projeto de transformação da democracia exclusivamente representativa em democracia participativa, além de colaborar para que o país dê o salto necessário da igualdade formal garantida em nossa constituição – na qual todos são iguais perante a lei – para uma sociedade efetivamente livre, justa e solidária. (Brasil, 2014b, p. 3)

Destaca-se, também, como amparo e intensificação da relação público-privado na educação, no Brasil, a aprovação do Plano Nacional de Educação, instituído pela Lei nº 13.005/2014, que serviu “[...] como justificativa política e de convencimento ideológico da sociedade, “[...] “quanto a suposta e propalada necessidade de se buscar “apoio” do setor privado para a realização e alcance das estratégias e metas educacionais definidas nos Planos educacionais locais” (SOUZA, 2016, p. 3).

Essas medidas marcaram o período dos governos Lula e Dilma, pois “houve continuidades e incentivos de aplicação dos modelos gerenciais de gestão no setor público” (LEAL, 2019). Nesse período esperava-se uma ruptura com essa lógica, visto que, foram governos marcados pelos avanços na diminuição da pobreza e inserção. Todavia, de acordo com Oliveira (2015), não romperam com a racionalidade que informa as políticas educacionais dependente da gestão eficaz,

com práticas de regulação e avaliação, políticas de cumprimento de metas, bonificação e premiação por desempenho. Como, houve a abertura para o setor privado na educação.

Em 2016, após o golpe contra o Governo Dilma, o Governo Michel Temer buscou impor a reestruturação da educação, com ênfase ao Ensino Médio, dando-lhe um caráter mais técnico e profissionalizante. Com a reforma do ensino médio, tem visado “formar” a força de trabalho para o mercado de trabalho.

Nesse contexto de abertura e apelo às iniciativas privada na educação no Brasil, observa-se que o processo de privatização do público ocorre de várias formas, tanto na direção como na execução das políticas educacionais, como é o caso do Movimento Todos pela Educação, “em que os empresários acabam influenciando o governo federal, tanto na agenda educacional quanto na venda de produtos educativos” (PERONI; CAETANO, 2015, p. 339). Portanto, organizações privadas definem o conteúdo da educação e também executam sua proposta por meio da gestão, da avaliação, da premiação e de sanções que permitem um controle de que seu produto será executado.

Nesta conjuntura de aprofundamento das estratégias neoliberais, as medidas privatizantes se expressam e se efetivam também pelos contratos de prestação de serviços e/ou de convênios celebrados entre o Estado e as organizações privadas, com diferentes origens quanto ao setor econômico, distintos perfis e áreas de atuação. É nessa condição que os setores privados penetram e se apropriam da gestão e da máquina pública estatal, ora com personalidade jurídica de fundações, de institutos, de organizações sociais, de ONGs, ora explicitamente como grupo empresarial com fins lucrativos, a depender do contrato celebrado. (SOUZA, 2016, p. 9)

Dessa forma, as “parcerias” público-privado na educação se legitimam como ferramenta de atuação, a partir da defesa de garantir o acesso da educação de qualidade, diminuição da pobreza, ou seja, que busca solucionar problemas existentes com eficiência. Portanto, está contribuindo para a transformação do setor público, principalmente na participação e aumento da autoridade privada.

Portanto, o discurso forjado de melhoria da educação pública vem sendo discutidas e interessadas por empresários, e no setor educacional público podemos identificar a presença efetiva das organizações privadas das mais variadas, por exemplo Fundação Itaú Social, Fundação Bradesco, Fundação Alpargatas, Fundação Lemann, Roberto Marinho, Google ofEducation. Esses institutos e

fundações oriundas de setores do capital, nesse caso, atuam como “braço” político e ideológico do mercado na educação, a fim de programar o projeto educacional que defendem.

Essas organizações privadas “funcionam a partir de preceitos das empresas capitalistas tradicionais, mas se diferenciam delas porque sua função não é gerar mais-valor” (MARTIS; SOUZA; PINA, 2020, p.12), portanto, são criadas dentro da lógica empresarial para o tratamento da “questão social”, e apresentam caráter de “não-lucratividade”, porém, “[...] não podem esconder seu claro interesse econômico por meio da isenção de impostos [...]”, por exemplo, (MONTAÑO, 2010, p. 58). Dessa forma, concebemos que as organizações privadas como instrumentos de privatização “[...]expressam as fragilidades democráticas do País, evidenciando a tentativa de redefinição do conceito de público [...]” (MARTIS; SOUZA; PINA, 2020, p.12). Portanto,

[...] são organizações privadas que se formaram em torno de uma determinada concepção de mundo para substituir as instituições públicas no tratamento da “questão social”; dada a sua natureza privada, portanto, não são plurais e nem podem ser confundidas como de “interesse público”. Além disso, para que atendam às exigências legais, essas organizações precisam seguir parâmetros da gestão administrativa das empresas privadas tradicionais. (MARTIS; SOUZA; PINA, 2020, p.12).

Portanto, a educação fica restrita à lógica do capital, sofrendo consequências em relação a sua função social, deixando cada vez mais de ser um direito, admitindo um caráter de mercadoria, e os sujeitos considerados clientes, ocasionando o esvaziamento do público. Diante disso, “adequar a educação pública a esta nova ordem se torna um imperativo político governamental, o que, de acordo com a retórica oficial, só se consegue em parceria com a iniciativa privada” (SOUZA, 2016, 14). Nessa direção, concordamos que

Trata-se, ao nosso ver, de um processo político de clara disputa e construção de hegemonia, cuja legitimidade é forjada e assegurada pelo próprio Estado, na perspectiva de fortalecimento do setor privado – leia-se: mercado! – em detrimento do público. (SOUZA, 2016, p.14)

Diante disso, ressaltamos que a relação público-privada na educação implica a sua privatização, e com as práticas gerencialistas, ameaçam a construção democrática e, conseqüentemente, o direito à educação. Portanto, essa atuação das

organizações privadas contribui para legitimar a gestão gerencial, bem como, a visão de mundo, de ser humano e, principalmente de educação, por meio dos programas e projetos.

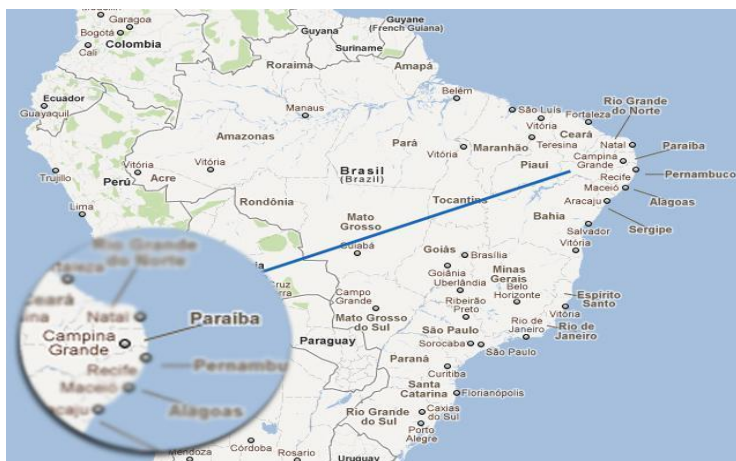
Dessa forma, de acordo esse contexto e para fins deste texto, destacamos a Rede Municipal de Campina Grande, que firma “parceria” com a Fundação Lemann por meio do Formar. Dessa forma, percebemos que, com essas mudanças, o foco da educação de Campina Grande para um mercado competitivo que exige eficiência e competências específicas, por meio da Nova Gestão Pública. Assim, ao mesmo tempo que os apelos às iniciativas privadas são atendidas, são reduzidas as políticas sociais, principalmente aquelas reconhecidas como direito universal – como é o caso da educação.

### **3 A NOVA GESTÃO PÚBLICA EM CAMPINA GRANDE-PB**

#### **3.1 CARACTERIZAÇÃO SÓCIO-ECONÔMICA E POLÍTICO-ADMINISTRATIVA DO MUNICÍPIO**

O município de Campina Grande está localizado no interior do Estado da Paraíba, na Zona Agreste, na parte ocidental do Planalto da Borborema, assim considerada “A rainha da Borborema”. Por estar situada entre o litoral e o sertão, possui uma localização geográfica privilegiada, sendo a principal via de ligação entre essas regiões. Esta localização também contribuiu, historicamente, para ser tornar um dos principais municípios do estado, destacando-se na economia, na política, na cultura e na educação.

**Figura 1 - localização geográfica do município**



Fonte: wordpress Gustavo Coutinho (2012)

Os fatores econômicos, políticos, culturais e educacionais têm influenciado nas últimas décadas o crescimento significativo da população. Considerada um dos principais pólos industrial e tecnológico da Região Nordeste no Brasil, desempenha importantes relações econômicas, desde o início do século XX, o que justifica o título de cidade que mais cresce na região. Pois, a partir do início do século XX ocorreram significativas mudanças econômicas e sociais, devido à chegada da ferrovia na cidade, na qual o trem facilitou a mudança na economia local. Desse modo, a cidade ao longo de sua história, vem demonstrando seu potencial econômico e social.

O destaque econômico de Campina Grande teve seu marco com o ciclo do algodão, que impulsionou o desenvolvimento da cidade e a produção algodoeira teve um destaque que na escala mundial o município ficou apenas atrás da inglesa Liverpool. Essa época ficou conhecida como “A era do ouro branco” e proporcionou o crescimento da região. Logo depois, mesmo com a queda na produção, o algodão deixou o entusiasmo da continuação progressista da cidade.

Com o destaque na economia e no crescimento populacional, o município apresenta um Índice de Desenvolvimento Humano<sup>14</sup> – IDH de 0,720, em 2010. Insere-se na faixa de IDHM alto. Na Paraíba em relação aos 223 outros municípios, Campina Grande ocupa o 3º lugar nesse quesito.

<sup>14</sup>O Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) é uma medida resumida do progresso, a longo prazo em três dimensões básicas do desenvolvimento humano: renda, educação e saúde (PNUD, 2013).



**Quadro 8– Índices do Desenvolvimento Humano – Campina Grande/PB**

<b>Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDHM)</b>	<b>0,72</b>
Ranking em relação ao Estado	3°
Ranking nacional	1301°
Esperança de vida ao nascer	73,73
Índice de esperança de vida (IDHM-L)	0,812
Índice de Educação	0,654
Índice de PIB (IDHM-R)	0,702
Renda per capita	630,03

Fonte: Atlas Brasil, 2013.

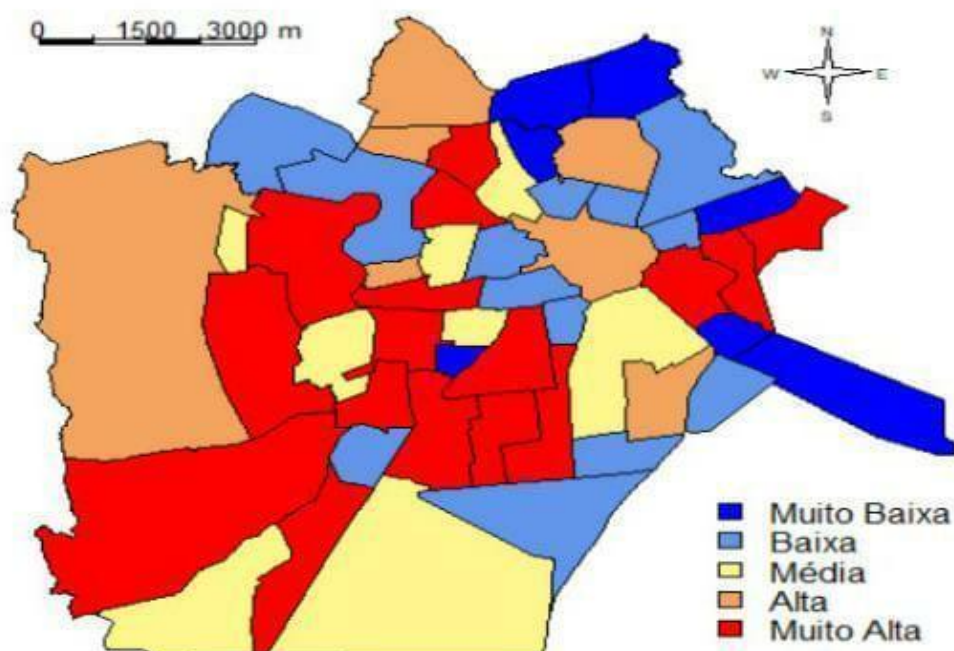
Desse modo, Campina Grande exerce grande influência na região, principalmente, na economia, como também, emprega pessoas das cidades vizinhas nas áreas do comércio e da indústria. Um local que torna a Paraíba o único Estado brasileiro cuja sede da Federação de Indústrias está localizada em uma cidade do interior e não na capital estadual.

A cidade de Campina Grande tem uma característica marcante na cultura e uma agenda cultural variada, que também tem influência na economia e visitação a cidade, com o turismo em época festiva. A cidade dispõe de bares, bibliotecas, Centro Cultural, shoppings, centro de eventos, cinemas, museus, praças, parques, teatro, Vila Olímpica, Sistema Integrado de Transportes.

Dentre os eventos anuais destacam-se os festejos de São João, que acontecem durante todo o mês de junho, conhecido nacionalmente como “O Maior São João do Mundo” que acontece no Parque do Povo. O festejo atrai turistas de todo o país e encanta com a riqueza cultural que vão do Parque do Povo a Vila Sítio São João, entre outros. Porém, essa festa tradicional de caráter público e cultural, há alguns anos vem sendo realizada por meio de ‘parceria’, sendo aos poucos privatizada, visando o lucro de grandes empresários.

O município apresenta um número expressivo de bairros que estão em situação de pobreza, pois de acordo com estudos realizados por Medeiros, Fook, Olinda e Souza (2020), verificou-se que 48% dos bairros do município apresentam a classificação de “alta vulnerabilidade social”. Como podemos observar na imagem abaixo.

**Figura 2 - Mapa temático do Índice de Pobreza por bairro do município de Campina Grande, com base no censo de 2010**



Fonte: Medeiros, Fook, Olinda e Souza (2020). Disponível em: [file:///C:/Users/W10/Downloads/20459%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/W10/Downloads/20459%20(1).pdf)

Observa-se a partir do mapa acima, conforme a medição do índice de vulnerabilidade social (IVS) identificaram-se 24 bairros do município de Campina Grande com “muito alta ou alta vulnerabilidade social”, situação que expõe a fragilidade social desses locais, especialmente José Pinheiro, Bodocongó, Três Irmãs, Acácio Figueiredo e Serrotão.

Mesmo o município com essa realidade social, na pandemia, período que afetou de forma mais incisiva essas áreas, por exemplo, por parte do poder público poucas ações se voltaram para o suporte dessas áreas de vulnerabilidade social. Para a assistência das populações dessa localidade, foram distribuídos alimentos e kits de higiene, contudo, deram por período limitado. (MIRANDA; MORAES; CARVALHO, 2021)

As ações foram realizadas pelas diversas organizações sociais e movimentos sociais, que criaram o Comitê Sindical e Popular contra a Fome. A articulação ocupou e reabriu uma cozinha comunitária no bairro do Jeremias, desativada pela Prefeitura de Campina Grande em 2013.

Com relação aos aspectos educacionais, em 1924, foi inaugurado o primeiro grupo escolar o “Grupo Escolar Campina Grande”, depois conhecido por “Sólón de Lucena”, em homenagem ao governador da Paraíba da época, responsável pela obra e instalação do prédio. O prédio do Grupo Escolar Sólón de Lucena se manteve vinculado à educação na sua historicidade, mesmo depois da sua desativação. Pois, foi a primeira sede da Escola Politécnica, abrigou a Fundação Universitária do Nordeste (FURNE) e por vários anos foi o endereço da reitoria da Universidade Estadual da Paraíba (UEPB). Atualmente o prédio pertence à Fundação FURNE, organização privada vinculada a serviços de educação.

Nesse contexto, outro marco na história educacional do município foi a criação do Colégio Estadual de Campina Grande, em 1953, que ficou conhecido como “Estadual da Prata”, considerada a maior escola pública da cidade. Elevou o nome da cidade, pois “com a construção de um novo colégio estadual, modificaram-se não apenas os processos de escolarização, mas principalmente as representações sobre a cidade” (ALBUQUERQUE, 2011, p.42).

Atualmente, além do destaque histórico na área educacional, o município campinense atrai muitos estudantes da Paraíba, como também de todo Brasil, por se caracterizar como uma cidade universitária. A cidade conta com importantes instituições públicas de ensino Superior, a saber: Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), Universidade Estadual da Paraíba (UEPB), Instituto Federal da Paraíba (IFPB), além de faculdades particulares. Portanto, Campina Grande tem tido destaque pelo desenvolvimento e produção de conhecimento nos cursos de graduação e pós-graduação. Contudo, Campina Grande de acordo com o censo de 2010, ocupa o ranking de 2° cidade no Estado da Paraíba, com o maior número de pessoas de 10 anos ou mais que não frequentam a escola, e no Brasil, a 60° cidade. Referente ao nível de instrução observar-se o seguinte no quadro abaixo:

**Tabela 1 – Nível de instrução da população campinense.**

<b>Nível de instrução</b>	<b>Pessoas de 10 anos ou mais</b>
Sem instrução e fundamental incompleto	157389
Fundamental completo e ensino incompleto	53405
Médio completo e superior incompleto	85431

Fonte: sistematizado pela autora a partir de dados do censo (2010)

Os dados do quadro acima são um exemplo das contradições frente a uma Campina Grande considerada referência na área tecnológica e educacional. Existe uma realidade de falta de investimentos para com aqueles que estão em vulnerabilidade social, bem como, para diminuir esses dados de pessoas ainda sem escolaridade.

O destaque campinense, politicamente também tem suas marcas e influências. Em relação aos aspectos políticos do município, de acordo com Oliveira (2018), assumiu em seus alicerces o mesmo caráter elitista e patrimonialista que caracterizou a formação do Estado brasileiro. Uma política feita pelo 'alto' sob o domínio daqueles que representam o 'prestígio' social. Principalmente, por ser um município paraibano, pois o Estado da Paraíba teve a estrutura de poder político e econômico construídos pelas famílias políticas<sup>15</sup>. Pois, no processo de transição oligárquica, nas eleições de 1982, e nos períodos subsequentes, disputaram tanto no Estado como nos municípios, “agentes políticos herdeiros do capital econômico e do capital político-familiar dos “velhos chefes” do início do século XX.” (MONTEIRO, 2016, p. 55)

De acordo com pesquisas realizadas por Monteiro (2016) na Paraíba aproximadamente vinte famílias políticas, desde 1930, se revezam, dominam e controlam o aparelho do Estado, que são as seguintes: Carneiro, Cunha Lima, Gadelha, Maranhão, Mariz-Maia, Moraes, Mota-Wanderley, Ribeiro Coutinho-Marója, Vital-Rêgo, Ribeir, Lucena. Dessa forma, “a inserção no campo de representação política da Paraíba tem se constituído por meio de dois tipos de capitais: econômico e político-familiar” (MONTEIRO, 2016, p. 171), assim, “os nomes e sobrenomes de famílias políticas funcionam” [...] “como um título que materializa histórias e gerações” (MONTEIRO, 2016, p. 171).

Portanto, predomina no poder dos cargos políticos, grupos familiares e partidos específicos, que se alternam ao longo dos mandatos, pois “para ser político no Brasil não necessita tão somente pertencer às fileiras dos partidos” (MONTEIRO,

---

<sup>15</sup>São aquelas que ocupam cargos públicos eletivos e de representação, bem como, cargos de comando, há mais de meio século no Estado. (MONTEIRO, 2016, p. 172)

2016, p. 107) [...] “um dos distintivos que tem configurado essa legitimidade está no nome de família” (MONTEIRO, 2016, p. 107). Dessa forma,

[...] tendo o Estado brasileiro se constituído através de fortes processos de patrimonialização das suas instituições, pretende-se demonstrar que outra forma de acesso construída pela classe dominante aos cargos de comando e aos cargos estratégicos da alta burocracia estatal se dá pelo capital político-familiar. (MONTEIRO, 2016, p 28)

Portanto, “nascer em famílias políticas é herdar “nome” e “sobrenome”, capital político-familiar que se traduz em capital simbólico conhecido” (MONTEIRO, 2016, p. 107). Nesse sentido, como uma prática de acumulação de riqueza e poder nas mãos dos escolhidos, os eleitos a cargos políticos são aqueles que pertencem a poucas famílias históricas e privilegiadas, sendo essas famílias que controlam e atuam em diversas áreas e ramos.

Diante desse contexto, no município de Campina Grande revezam-se nos cargos eletivos os herdeiros das famílias políticas, apresentando grupos familiares de forte influência na política do município e, conseqüentemente, no Estado. Como nos aponta Monteiro (2016), nas eleições de prefeito do referido município em 1982, teve-se uma disputa na qual se encontrava dois herdeiros de Argemiro de Figueiredo<sup>16</sup> Antônio Vital do Rêgo e Ronaldo Cunha Lima. Nessa disputa, a eleição de Ronaldo Cunha Lima representou as aberturas “oligárquicas” na Paraíba, pois, neste ano, de acordo com o autor, com a morte do filho de Argemiro, Petrônio Figueiredo, a família Cunha Lima torna-se herdeira sucessória da estrutura política partidária do MDB de Argemiro em Campina Grande. Portanto, veremos a seguir que, as famílias políticas no município campinense têm ocupado e disputado os melhores cargos e espaços de poder na máquina estatal, que “materializa histórias, gerações e dominação política” (MONTEIRO, 2016, p. 133).

**Quadro 9– Lista de Prefeitos de Campina Grande (1988-2021)**

Nome	Partido	Início Do Mandato	Fim Do Mandato	Observações
Ronaldo Cunha Lima	PMDB	1 / janeiro/ 1983	31/dezembro/1988	Prefeito eleito

<sup>16</sup>Argemiro de Figueiredo foi inserido no campo político por João Pessoa, na década de 1930, sendo eleito governador constitucional em 1934. Era apoiado por uma das famílias oligárquicas mais expressivas da Paraíba, a família Maia. Se tornou um dos políticos fundamentais para a recomposição e reestruturação das famílias políticas e oligárquicas do Estado. (MONTEIRO, 2106, p. 45)

Cássio Rodrigues da Cunha Lima	PMDB	1 / janeiro /1989	1 /dezembro/ 1992	Prefeito eleito sob CF 88. Renunciou ao cargo.
Francisco Lira	PMDB	1/dezembro/1992	31/dezembro/ 1992	Vice-prefeito. Assumiu o cargo de prefeito por renúncia do titular
Felix Araújo Filho	PMDB	1 /janeiro/ 1993	31/dezembro/ 1996	Prefeito eleito
Cássio Rodrigues da Cunha Lima	PMDB	1 /janeiro/ 1997	31/dezembro/ 2000	Prefeito eleito
		1 / janeiro/ 2001	5 /abril /2002	Prefeito reeleito. Renunciou ao cargo.
Cozete Medeiros	PT	5 de abril de 2002	31/dezembro/2004	Vice-prefeita. Assumiu o cargo de prefeita por renúncia do titular.
Veneziano Vital do Rêgo	PMDB	1 /janeiro / 2005	31/dezembro/ 2008	Prefeito eleito
		1 / janeiro/ 2009	31/dezembro/ 2012	Prefeito reeleito
Romero Rodrigues	PSDB	1 /janeiro/ 2013	31/dezembro/ 2016	Prefeito eleito
		1 /janeiro/ 2017	31/ janeiro /2020	Prefeito reeleito
Bruno Cunha Lima	PSD	1 /janeiro / 2021	Atual	Prefeito eleito

Fonte: [https://pt.wikipedia.org/wiki/Lista\\_de\\_prefeitos\\_de\\_Campina\\_Grande](https://pt.wikipedia.org/wiki/Lista_de_prefeitos_de_Campina_Grande)

O quadro acima apresenta os prefeitos a partir de 1988, ano que o Brasil passou por processo de abertura política com a “redemocratização”, com eleições diretas. Observa-se que predominou do período de 1988-2021 prefeitos pertencentes a famílias políticas que vem controlando a instituição que possibilita o recrutamento político: o partido. Sendo os partidos predominantes de 1988 a atualidade, os considerados de direita, como o PMDB, PSDB.

Um dos grupos familiares que atua desde os anos 1980 na política campinense, é a família Cunha Lima, conforme sinalizado no Quadro 06, o município já teve como representante político, Ronaldo José da Cunha Lima, Cássio Rodrigues da Cunha Lima e o atual prefeito eleito, Bruno Cunha Lima. Vale ressaltar que, o

ex-prefeito Romero Rodrigues Veiga, apesar de não ter o sobrenome Cunha Lima, também pertence ao referido grupo familiar.

A “família Cunha Lima” permanece sob o domínio do governo municipal, após 33 anos do primeiro candidato da família, atualmente ocupa o cargo de prefeito a 3ª geração, Bruno Cunha Lima, com grande êxito nas eleições, vencendo no 1º turno. Nesse sentido, Bruno representa a continuidade de um projeto político que busca assegurar privilégios econômicos para o grupo de sua família e as frações da classe dominante da sua cidade.

Observa-se que a estrutura de poder montada pelo grupo Cunha Lima, destaca-se como a mais forte na prefeitura de Campina Grande. A família Cunha Lima, de acordo com Monteiro (2016), possui um ‘encontramento’ com as tradicionais famílias que administram o município, e assim, “se apresenta como uma das mais poderosas famílias do Estado da Paraíba” (MONTEIRO, 2016, p. 234).

**Quadro 10– Cargo na política Nacional e parentesco**

<b>Nomes</b>	<b>Cargo</b>	<b>Parentesco</b>
Cássio Cunha Lima	Deputado Federal (1986;1994); Governador da PB (2003-2009); Senador (2010);Candidato a Governador (2014); Senador da República (2018)	Filho de Ronaldo Cunha Lima
Ivandro Moura Cunha Lima	Suplente de Senador (1974); Deputado Federal (1990-1994; 1994-1998)	Irmão de Ronaldo Cunha Lima
Pedro Oliveira Cunha Lima	Atualmente Deputado Federal	Filho de Cássio Cunha Lima
Artur Paredes Cunha Lima Filho	Deputado Estadual (1998;2002;2006)	Primo de Ronaldo Cunha Lima
Bruno Cunha Lima Branco	Vereador (2013-2015); Deputado Estadual (2015-2019); Atualmente Prefeito de Campina Grande	Neto de Ivandro Cunha e Sobrinho de Ronaldo Cunha Lima
Tovar Alves Correia Lima	Atualmente Deputado Estadual	
Romero Rodrigues Veiga	Vereador de CG (1993-2007); Deputado Estadual (2007-2011); Deputado Federal (2011-2013)	Primo de Cássio Cunha Lima

Fonte: quadro sistematizado pela autora a partir de dados de Monteiro (2016)

Como podemos observar no quadro acima, além do domínio do governo municipal, a “família Cunha Lima” ocupa cargos eletivos no congresso nacional. Pois, como afirma Oliveira (2018) nesse movimento de continuidade patrimonialista, assumiram outros cargos políticos, como o Governo do Estado da Paraíba e, em seguida, representaram a Paraíba nos cargos de deputados federais e/ou senadores. Sendo assim, o projeto político de Campina Grande, apresenta seus ajustes na relação com os direcionamentos estadual, pois há “ao longo de nossa história, o predomínio constante das vontades particulares que encontram seu ambiente próprio em círculos fechados e pouco acessíveis a uma ordenação impessoal” (HOLANDA, 2014, p. 175-176).

São nos municípios, de acordo com Pimentel (2018), que, por meio da inserção em cargos políticos (secretarias municipais) as famílias políticas se reproduzem e garantem suas bases. A estratégia básica é buscar a sua reprodução na administração pública ocupando as principais secretarias municipais e exercendo o controle sobre dos recursos públicos. Este controle permite que as famílias políticas possam intermediar a relação entre a população e o poder público, objetivando a permanência destas famílias no sistema político como: vereador, deputado estadual e até mandato no planalto nacional. (MONTEIRO, 2016, p. 123)

Nessa perspectiva, como afirma Monteiro (2016), os fatores econômicos e político-familiar, constituem como mecanismos fundamentais para acesso a cargos de representações políticas, na qual o referido grupo familiar garantiu esses capitais na gênese histórica dos processos de dominação. Justificam-se pelo mérito pessoal, que lhes permite alcançar tais cargos, porém falseiam o mundo social pela ideologia do mérito, para se manterem na posição que assumiram historicamente pela dominação. Nesse sentido, afirma Monteiro (2016),

Quanto mais o agente tiver vinculado e/ou pertencente ao núcleo dessas famílias políticas, maior será a chance de exercer cargo de comando nos postos superiores da administração pública. Pautadas na “ideologia do mérito” e das “competências”, as famílias políticas justificam a ocupação em cargos, por parte dos seus herdeiros e/ou parentes, nos melhores postos de representação e cargo de comando. (MONTEIRO, 2016, p. 171)

Nesse sentido, camuflam a realidade de que aqueles que detêm “capital político e familiar” (MONTEIRO, 2016), são privilegiados. Não há mérito, como justificam, mas a transferência de títulos nos cargos políticos de geração em



geração, e esses têm acesso aos maiores volumes de recursos econômicos. Portanto, o “nome de família” é marca fundante na política da Paraíba e, conseqüentemente, na de Campina Grande, e dificilmente um candidato sai vitorioso sem acessar o capital econômico e o político-familiar, enfatizando que, “os donos dos partidos” ou são empresários ou herdeiros. Porém, contraditoriamente, o governo que se diz ser do povo, “não é governado pelo povo, mas por uma minoria que é eleita pelos cidadãos, através do recrutamento partidário que seleciona”. (MONTEIRO, 2016, p. 135)

Portanto, no caso de Campina Grande, observa-se que as possibilidades de superação das características da política nacional, são limitadas. O modelo político que predomina contribui para a permanência de condutas que privilegiam determinados grupos, na qual prevalecem os interesses particulares em detrimento dos interesses coletivos.

Os direcionamentos e políticas adotadas estiveram em consonância com o que se efetivou politicamente em âmbito nacional. Isso, principalmente, desde os anos de 1990, com o Governo Fernando Henrique Cardoso (PSDB) e, em âmbito estadual, desde 2002 com o Governo de Cássio Cunha Lima (PSDB). Atualmente, o governo municipal tem mostrado alinhamento com a proposta neoconservadora do governo do presidente Jair Messias Bolsonaro, pois em 2018, Bruno Cunha Lima, em falas na Assembleia Legislativa, em fim de seu mandato, declarou apoio ao referido presidente, afirmando “é preciso combater a esquerda, o PT e o modelo de “liberalismo moral”, apoiando, para isso, um candidato que prega o liberalismo econômico”.

Dessa forma, a administração pública campinense apresenta características patrimonialistas, e vem adotando medidas que viabilizem a privatização e aprofunda o modelo de gestão inspirado na administração pública gerencial, principalmente, na educação, com a presença de organizações privada que assumem determinadas responsabilidades tais como, gestão educacional, oferta e currículo.

### **3.2 A EDUCAÇÃO PÚBLICA MUNICIPAL: CARACTERIZAÇÃO E INICIATIVAS DE ‘GESTÃO EFICIENTE’**

Tornar o aparelho estatal eficiente é um dos argumentos centrais do gerencialismo, buscando introduzir novas orientações, sendo o principal meio pelo qual os serviços públicos são reformados. Em consonância a isso, tem sido realidade no município campinense a adequação às características e determinações das reformas em seu contexto mais amplo, ou seja, ao processo de reforma gerencial do Estado brasileiro a partir da década 1990, pois a Prefeitura Municipal de Campina Grande instituiu mudanças legais na administração pública e, conseqüentemente, na gestão da educação. Nesse sentido, de acordo com Oliveira (2018) esta orientação pode ser observada nas determinações legais, na presença das organizações privadas nos serviços municipais que são acompanhadas do discurso de tornar o serviço público inovador e eficiente.

Nesse contexto, destacamos o Sistema Municipal de Ensino de Campina Grande, estabelecido pela Lei n.º 3.771 de 14 de dezembro de 1999, e em acordo com a Constituição Federal e com a Lei de Diretrizes e Bases da educação nacional, estabelece a gestão democrática como um dos princípios da educação.

A Educação Básica se constitui no município como um direito assegurado pela Constituição Federal de 1988, reafirmado pela Lei de Diretrizes e Bases (Lei nº 9.394/96), que no § único do art. 11 sinaliza a possibilidade de o Estado e os municípios se constituírem como um sistema único de educação básica.

Faz-se necessária a observação de que, em termos legais e nos discursos propaga-se defesa a democracia nos âmbitos da administração pública, gestão e ensino. Contudo, na política campinense há contradições, pois, na prática se efetiva a administração gerencial. A política executada no município de Campina Grande é possível observar duas perspectivas – gerencialismo e patrimonialismo – que tem garantido a manutenção dos interesses privados.

Assim, ao efetivar a gestão gerencial, sustenta-se um modelo de política de educação que reduz o conceito de democracia às práticas de consumo e a cidadania, ao individualismo (TEODORO, 2011). Dessa forma, se estabelece os órgãos previstos para a garantia de um sistema de ensino democrático, entretanto, as estratégias de tornar uma ‘gestão eficiente’ sobrepõem os aspectos democráticos, como veremos.

Um dos órgãos do Sistema Municipal de Ensino de Campina Grande é o Conselho Municipal de Educação (CME), que foi criado em julho de 1979, mas não chegou a ser implantado esse ano. Foi recriado, antes mesmo da vigência da Constituição de 1988 e Lei de Diretrizes e Bases (Lei n° 9394/1996), pela Lei n.º 1.108, de 03 de janeiro, de 1984 e regulamentado e estruturado pelo Decreto n.º 1.240, de 30 de julho de 1984. De acordo com Medeiros (2013):

A criação e instalação do CME, instância potencialmente democratizante da gestão educacional, reflete a conjuntura política do município, ao final da década de 1970 e início dos anos 1980, em que a organização da sociedade civil pressionava pela democratização do Estado e da educação. (MEDEIROS, 2013, p.78)

De acordo com a autora, além deste colegiado, as eleições diretas eram a forma de escolha dos diretores desde o início da década de 1980, embora não foi estabelecida legalmente, o que só vem a acontecer no ano de 2001, por meio da Lei municipal n° 3.927/2001. Porém, houve criação dessa lei para eleições diretas de diretores escolares, como também começou a ser instaurada a concepção gerencial na gestão municipal, com a reforma administrativa da Prefeitura Municipal de Campina Grande, por meio da Lei Complementar n°015/2002.

De acordo com Oliveira (2018), se estabeleceu o modelo da Nova Gestão Pública com a Lei Complementar n°015/2002, que estabeleceu a Reforma administrativa da Prefeitura Municipal de Campina Grande/PB<sup>17</sup>. Em decorrência da sua dessa lei, a gestão municipal foi norteadada por princípios gerenciais, com a reestruturação das secretarias municipais e a substituição de coordenações por gerências, sendo uma estratégia tratar os funcionários como gerentes, pois

ao tratar como “gerentes” os responsáveis pelo funcionamento das secretarias, transporta-se para o setor público a lógica empresarial, tornando os serviços públicos semelhante a negócios.(CLARKE; NEWMAN, 2012, p. 359).

A Prefeitura de Campina Grande (PMCG) é constituída por 12 secretarias, dentre estas, a Secretaria Municipal de Educação (SEDUC/CG)<sup>18</sup> que tem por responsabilidade ofertar educação infantil e ensino fundamental, atendendo alunos

---

<sup>17</sup>Sobre o contexto de Campina Grande antes da referida Reforma Administrativa, não encontramos referências que embasassem essa discussão, por isso não aparece nas análises desse capítulo.

<sup>18</sup>A Lei Complementar n°. 055, Art. 29/2011, desmembrou a antiga Secretaria Municipal de Educação, Esporte e Cultura, em duas novas secretarias: a Secretaria de Educação (SEDUC) e a Secretaria de Cultura (PMCG, 2013).

com programas de alimentação e material didático-escolar, promovendo cursos de qualificação profissional e realizando programas de ações culturais (PMCG, 2016).

Em conformidade com o Art. 16 da referida Lei, a Secretaria de Educação tem como finalidade

[...] garantir a educação como direito fundamental do cidadão, visando seu pleno desenvolvimento e favorecendo o despertar de suas potencialidades, formando para o exercício da cidadania, dentro dos princípios da liberdade e da solidariedade e a elaboração e execução do Plano Municipal de Educação, em articulação com a aprovação do Conselho Municipal de Educação e os órgãos municipais, estaduais e federais de educação (CAMPINA GRANDE, 2002).

A SEDUC/CG passou a ser composta pelas seguintes unidades administrativas: I. Secretário Adjunto; II. Secretária; III. Assessoria Técnica; IV. Diretoria Administrativa e Financeira, V. Coordenadoria de Educação; VI. Diretoria Técnico-Pedagógica; VII. Diretoria de Apoio às Escolas; VIII. Coordenadoria de Esportes; e IX. Coordenadoria de Cultura. Com a referida lei, houve a substituição feita pela SEDUC/CG das antigas coordenações por gerências, que atualmente compreende as seguintes: a) Gerência de Ensino Infantil; b) Gerência de Ensino Fundamental; c) Gerência de Avaliação Educacional; d) Gerência de Supervisão Escolar; e) Gerência de Projetos Pedagógicos (CAMPINA GRANDE, 2002).

Nesse sentido, a SEDUC/CG tem ao longo dos últimos anos adotado medidas que estabelecem o gerencialismo na rede municipal de ensino de Campina Grande. De acordo com Oliveira (2018) essas medidas tiveram início com a reforma administrativa de 2002, citada anteriormente, que se efetivou em 2013.

Na perspectiva gerencial, no ano de 2013, foi aprovada a Lei nº 5.27, de 19 de abril de 2013, que instituiu o Programa Gestão Pactuada e dispôs sobre a qualificação de Organizações Sociais (OS), elaborado em consonância com a Lei nº 9637, que criou as Organizações Sociais, durante o governo de Fernando Henrique Cardoso (PSDB). Ao ser aprovada, previa a possibilidade de ação de Organizações Sociais nas áreas de Educação, Saúde, Cultura, Trabalho, Cidadania, Urbanismo, Habitação, Saneamento, Gestão Ambiental, Ciência e Tecnologia, Agricultura e Organização Agrária, Indústria e Comércio, Comunicações e Transportes, Desportos e Lazer e Previdência.

Em seu art. 1º, parágrafo único, a Lei nº 5.277/2013 define os objetivos do Programa de Gestão Pactuada, a saber:

I- assegurar a prestação de serviços públicos específicos com autonomia administrativa e financeira, através da descentralização com controle de resultados.

II- garantir o acesso aos serviços pela simplificação das formalidades e implantação da gestão participativa, integrando a sociedade civil organizada;

III- redesenhar a atuação do município de Campina Grande no desenvolvimento das funções sociais, com ênfase nos modelos gerenciais flexíveis e no controle por resultados, baseado em metas e indicadores de desempenho;

IV- possibilitar a efetiva redução de custos e assegurar transparência na alocação e utilização de recursos. (CAMPINA GRANDE, 2013b, p. 1).

Nos objetivos da Lei nº 5.277/2013 manifestam as estratégias do gerencialismo na gestão da educação, com ênfase no controle dos resultados, a partir de metas e indicadores de desempenho, como nitidamente se expressa no Inciso III do Art. 1, assim reconfigurando a gestão, indicando a autonomia administrativa e financeira, mas com a redução dos gastos, ou seja, racionalização dos recursos, com a descentralização e controle dos resultados.

Nesse sentido, esse processo implica a desresponsabilização do Estado quanto à prestação de serviços, pois de acordo com Silva, Silva e Matias (2017) a referida lei traz as primeiras iniciativas de privatização em Campina Grande, com o pressuposto de que a oferta dos serviços pode acontecer por meio de “parcerias” público-privada. Como afirmam as autoras,

Esse conjunto de concepções defende a relação simbiótica entre Estado, Sociedade e Mercado, ampliando o entendimento do público para a sociedade civil. Ou seja, a prestação de serviços sociais pode ser realizada por entes da sociedade civil e também em parceria com o mercado. Para tanto, a garantia desse processo será realizada através do repasse de recursos do fundo público para o privado (SILVA; SILVA; MATIAS, 2017, p. 323).

Porém, é importante destacar que houve mobilização da população. A criação da Gestão pactuada não teve a adesão de setores da sociedade civil, que após 14 meses que foi sancionada, repercutiu na revogação da Lei nº 5.277/2013, pelo Prefeito Romero Rodrigues. De acordo com Oliveira (2018), essa lei foi

alterada, mantendo a pactuação apenas na área da saúde, porém, ainda é motivo de tensões entre os servidores municipais e o gestor público.

Além das medidas legais citadas, no que se refere, mais especificamente, à educação, as estratégias mais evidentes são relacionadas a medidas de regulação para alcance dos resultados e melhoria do desempenho do IDEB, com vistas à 'gestão eficiente'.

Constatou-se a existência de três estratégias que endossam a perspectiva gerencialista, a saber: a) adoção do 14º salário como mecanismo de premiação instalado no ano de 2013 por meio da Lei n. 072, de 10 de abril de 2013, o qual é pago aos/às funcionários/as das escolas com melhor rendimento no IDEB; b) aprovação da Lei n. 5372, de 03 de dezembro de 2013 que torna obrigatória a divulgação do IDEB pelas escolas do município; e c) criação de um sistema próprio de avaliação, conhecido como Sistema Municipal de Avaliação da Aprendizagem (SAMA).

A Lei nº 5.372, de 03 de dezembro de 2013, citada anteriormente, tornou obrigatória a divulgação do Ideb pelas escolas do município. Define que os resultados deverão ser expostos em lugar visível e acessível a todos em âmbito escolar (CAMPINA GRANDE, 2013a, art. 1º). A lei estabelece que "a divulgação por parte da escola do Município deverá ser feita por meio de placa padronizada a ser afixada na entrada da escola, de forma que fique visível aos transeuntes em via pública" (Idem, art. 2º). É importante registrar que não constam da lei as finalidades ou os objetivos da obrigatoriedade da divulgação dos resultados do Ideb nas escolas.

A Lei nº 5.372/2013 estabelece, ainda, que a placa deverá conter as seguintes informações: síntese explicando o que representa o Ideb, o valor obtido pela escola, utilizando escala de 0 a 10, a meta estabelecida pelo MEC e o valor da média do Ideb apurado nas escolas municipais (Idem, art. 3º).

A exposição dos resultados do Ideb tem por objetivo, de acordo com Silva (2016) "tornar público o desempenho das instituições de ensino, mobilizar a comunidade local e a sociedade mais ampla para o acompanhamento e a cobrança dos profissionais da escola para assegurar a elevação dos índices obtidos" (p. 521).

Dessa forma, no modelo da Nova Gestão Pública é incentivado o controle dos resultados para a eficiência dos serviços públicos. No caso da rede municipal de

ensino de Campina Grande, a implementação de políticas de bonificação por desempenho tem sido uma das estratégias para a melhoria dos resultados quantitativos, com isso foi aprovada na Câmara Municipal, em abril de 2013, a Lei Complementar nº 072<sup>19</sup>, que institui o 14º salário, sob a justificativa da necessidade de melhorias nos serviços públicos e práticas eficazes para bons resultados de desempenho.

De acordo com a Lei n.º 072/2013,

Os profissionais e os trabalhadores da educação, lotados e em exercício nas escolas públicas municipais, que tiverem elevado no ano escolar no ano escolar, o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – Ideb, em pelo menos vinte por cento, receberão no final do mês de dezembro, o décimo quarto salário (CAMPINA GRANDE, 2013b, art. 1º).

A premiação acaba promovendo uma competição na qual os docentes buscam atingir suas metas para receber o reconhecimento, por meio do bônus, de acordo com Freitas (2012):

[...] sob a forma de uma “teoria da responsabilização”, meritocrática e gerencialista, onde se propõe a mesma racionalidade técnica de antes na forma de “standards”, ou expectativas de aprendizagens medidas em testes padronizados, com ênfase nos processos de gerenciamento da força de trabalho da escola (controle pelo processo, bônus e punições), ancorada nas mesmas concepções oriundas da psicologia behaviorista, fortalecida pela econometria contemporânea (FREITAS, 2012, p. 383).

O pagamento do décimo quarto referente a 2013 e 2014 foi pago no ano de 2015 contemplando apenas três unidades de ensino, mesmo tendo mais escolas que atingiram a meta estipulada de elevação do Ideb de no mínimo 20% em relação ao ano anterior. De acordo com Silva (2016, p. 520), o critério adotado

Consiste na negação do princípio estabelecido na lei, que não limita o número de escolas a receberem o prêmio. Da forma como foi implantado, o décimo quarto salário pode, por um lado, ampliar a desconfiança e a competição entre as escolas para a obtenção da premiação a ser concedida a duas unidades de ensino e, por outro, gerar o desinteresse pelo prêmio devido à dificuldade para sua

---

<sup>19</sup>Lei nº 072, de 10 de abril de 2013. Institui o décimo quarto salário dos profissionais da educação da rede pública municipal e dá outras providências.

obtenção. Tal situação pode ser agravada pela falta de clareza e o desconhecimento dos critérios adotados para sua concessão, sobretudo nos anos em que não há a divulgação dos resultados do Ideb (SILVA, 2016, p. 520).

Consideramos, pois, que o cumprimento da Lei Complementar nº 72 tem sido contraditório e questionável, pois no Art. 1 a Lei regulamenta que o pagamento do décimo quarto é destinado aos profissionais e aos trabalhadores da educação que atuem nas escolas públicas municipais que tiverem elevado o IDEB em pelo menos vinte por cento, e em tese a Educação infantil deveria ser excluída da contemplação do bônus. Contudo, uma instituição de educação infantil fez parte da lista de instituições que receberam o bônus no ano de 2014 sem que fosse explicitado, pelo Poder Público, quais os parâmetros utilizados para essa concessão, representando assim, um movimento contrário do que tange a lei.

A falta de clareza na Lei Complementar n.º 072, de 10 de abril de 2013, ocasionou recentemente uma nova situação questionável. Ao final do mandato do Prefeito Romero Rodrigues Veiga (PSD), em 2020, buscou assegurar o pagamento do 14º salário para servidores das 28 escolas municipais que se destacaram em 2020, sendo a ideia bonificar as escolas que conseguiram elevar o Ideb acima de 20%. Porém, na mesma semana, o prefeito Romero Rodrigues (PSB) anunciou o pagamento do bônus para mais 13 escolas. A notícia intitulada “Romero estende 14º às equipes de outras escolas pelo desempenho do Ideb”, publicada em 31 de dezembro de 2020, retratou que o bônus também seria concedido para as escolas que ao longo dos anos vinham superando as metas projetadas e mais uma vez, apresentaram desempenhos satisfatórios no quadro geral de notas do Ideb, porém seus resultados não se enquadraram no aumento de 20%, desconsiderando o princípio estabelecido na lei n.º 072.

De acordo com a reportagem do Paraíba do Online (2020),

O prefeito Romero Rodrigues foi além do que prevê a lei complementar n.º 072 e estendeu o pagamento do benefício do 14º salário a outras 13 escolas com bom desempenho no Índice da Educação Básica (Ideb) em Campina Grande. [...] sensibilizado com outras unidades de ensino que, apesar de terem se destacado no Ideb de forma recorrente, não apresentaram desempenho legal maior que 20% (PARAÍBA ONLINE, 2020).



De acordo com o exposto, chama a atenção o fato de que, o último 14º salário tinha sido pago em 2015, e depois, o pagamento só foi realizado em 2020, ano do último mandato do ex Prefeito Romero Rodrigues, nos levando a questionar as motivações para o mesmo cumprir a lei neste ano, visto que, a política campinense apresenta características patrimonialistas e de clientelismo, que visa estratégias em benefício das suas vontades particulares.

Nesse sentido, corroboramos com Costa (2020) ao afirmar que,

Tal modelo se fundamenta nos princípios do gerencialismo no qual a bonificação supõe que os profissionais se sintam motivados e se comprometam com o desempenho dos alunos nos testes. No entanto, a educação pública não pode ser administrada como uma empresa, sob o risco de negar os princípios democráticos de uma escola pública universal e não excludente. Além do exposto, os resultados de desempenho não contemplam todas as dimensões constitutivas de uma educação de qualidade. (COSTA, 2020, p. 81)

A lógica gerencialista busca criar situações de concorrências e adaptar os indivíduos à competição com políticas regulatórias e de responsabilização, portanto a divulgação dos resultados por meio de placas nas instituições, apresentando somente os dados quantitativos, fortalece a competição entre as escolas e a responsabilização dos docentes e gestores pelos baixos resultados.

Nessa mesma lógica, outra estratégia adotada pela SEDUC/CG na rede municipal de ensino foi a criação do Sistema de Avaliação Municipal da Aprendizagem (SAMA), cuja previsão já constava no Plano Municipal de Educação (PME), regulamentado pela Lei nº 6.050, de 22 de junho de 2015. De acordo com Oliveira (2018) o SAMA fortalece o modelo de avaliação posta por instâncias superiores, como o Ministério da Educação, e organismos internacionais, como o Banco do Brasil e a OCDE. Nesse sentido,

o Sama tem sido instalado e consolidado em meio a essas medidas neoconservadoras, e, junto ao esforço da Seduc/CG em implantar a BNCC, com a parceria da Fundação Lemann, colocam-se como estratégias de controle sobre o sistema de ensino e seus profissionais, na tentativa de formar um determinado tipo de sujeito e de sociedade nos moldes conservadores, condizente com os interesses de um projeto de governo que impera nesse contexto e que pretende inviabilizar qualquer tipo de educação crítica, reflexiva e emancipatória, que possa elevar o grau de consciência da população acerca das mazelas e das opressões que sofre

cotidianamente, em um município com índices de desigualdade crescentes e alarmantes. (COSTA, 2020, p. 83)

De acordo com o que propõe o SAMA, é evidente a centralidade a gestão escolar ao gerencialismo. Embora anuncie ser uma proposta coletiva com a participação e envolvimento de todos, cabe à gestão o controle e fortalecimento dos resultados, sendo esse caráter regulador explícito no texto do ofício enviado às unidades escolares.

O êxito desse processo de avaliação está estritamente vinculado aos esforços e à qualidade dos trabalhos realizados por todos os agentes envolvidos, por isso, solicitamos a sua importante colaboração na aplicação da avaliação, de acordo com as escolas e turmas especificadas na tabela. (PREFEITURA DE CAMPINA GRANDE, 2018).

Contudo, segundo Oliveira (2018), os docentes não têm envolvimento direto no processo e no planejamento, pois o material é produzido pela Secretaria de Educação. Entretanto, o desenvolvimento da aprendizagem dos alunos é parte do trabalho do professor e a reorientação da prática pedagógica proposta também se refere ao mesmo, sendo este apenas um executor sem que se envolvam no planejamento e nas decisões acerca do cotidiano escolar.

Em consonância com os princípios do gerencialismo, observamos na rede municipal de ensino de Campina Grande, as estratégias próprias do mundo empresarial, dando espaço às organizações privadas para o planejamento, decisão e ordenamento das políticas educacionais, assumindo assim, o caráter mercantil da educação como um serviço, descaracterizando a educação como um direito.

Nesses contextos, consolida-se uma agenda em que a reforma administrativa e as parcerias público-privadas ganham centralidade na direção de uma maior eficiência e produtividade, controle dos gastos públicos, maximização da relação custo-benefício, responsabilização pelos resultados e educação como um serviço, em detrimento da concepção de educação como um direito fundamental (BORGES, 2015 apud MACÊDO E BORGES, 2019, p.284).

Dessa forma, a rede municipal de ensino de Campina Grande tem sido solo fértil para a inserção das organizações privadas, fortalecendo seu poder de controle na educação. A SEDUC/CG, ao longo dos anos, tem firmado “parcerias” com institutos e fundações, com o discurso forjado de uma educação municipal mais eficiente e de qualidade, alegando ser o privado a melhor alternativa para esse fim,

sendo mais uma estratégia do gerencialismo, fortalecendo a gestão para o controle e regulação, com vistas nos resultados e na privatização da educação.

### **3.3 A SEDUC E A GESTÃO DA REDE MUNICIPAL: PROCESSO DE ABERTURA À ATUAÇÃO DOS SUJEITOS PRIVADOS**

Uma das principais dimensões do gerencialismo é a privatização via relação público-privado e, diante dessa perspectiva do modelo gerencial e de lógica empresarial, a educação tem se tornado espaço privilegiado para atuação do setor privado, especialmente nas decisões referentes à elaboração de políticas educacionais, formação de gestores, coordenadores e professores, entres outras.

Com isso, a gestão assume o discurso de comunidade parceira e converte o cidadão à condição de cliente com o discurso de busca pela eficiência e eficácia, o setor público passa cada vez mais a ser administrado pelo setor privado, com a justificativa que este proporcionará um melhor serviço.

A inserção das organizações privadas na educação se dá através da Reforma do Estado brasileiro em 1990, porém, é um processo que se torna mais evidente a partir dos anos 2000. A partir de investimentos e desenvolvimento de ações, o MEC criou o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE)<sup>20</sup>, que tem como eixo principal a articulação entre a União, estados, Distrito Federal, municípios e sociedade de modo geral para a garantia do direito à educação.

O PDE instituído pelo Decreto n° 6.094/2007, apresenta 28 metas, dentre estas, se têm as metas que são destinadas ao incentivo da “parceria” público-privada na educação:

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

XXVIII - organizar um comitê local do Compromisso, com representantes das associações de empresários, trabalhadores, sociedade civil, Ministério Público, Conselho Tutelar e dirigentes do sistema educacional público, encarregado da mobilização da sociedade e do acompanhamento das metas de evolução do IDEB. (BRASIL, 2007).

---

<sup>20</sup>O PDE foi lançado em 24 de abril de 2007, durante o governo do Presidente Luiz Inácio Lula da Silva (PT), na gestão do então ministro da Educação Fernando Haddad (PT). (BRASIL, 2018)

Dessa forma, o PDE, juntamente com o compromisso “Todos pela Educação” encontra-se permeado pela lógica gerencialista, vinculando metas, investimento e resultado, por meio de ferramentas de gestão. Desse modo, é nítido o apelo às organizações privadas, como também, a abertura a incorporação da lógica empresarial na educação. Evidentemente, a educação passa a ser um ramo promissor para o mercado, pois abre possibilidades para ampliar a acumulação do capital criando novos nichos de mercado no âmbito da educação escolar e ainda subsidiados legalmente, por recursos públicos (GAWRYSZEWSKI, MOTTA, PUTZKE, KIPPER, 2017), que vão legitimando sua atuação e “invasão” na educação por meio de discursos atraentes de qualidade e eficiência.

Recentemente, na administração municipal de Campina Grande em direção ao aprofundamento dessa lógica e para o fortalecimento de adesão as “parcerias” público-privada, foi instituído de acordo com o que estabelece a Lei Federal nº 13.019, de 31 de julho de 2014, o decreto nº 4.602, de 5 de agosto de 2021, que dispõe sobre regras e procedimentos das parcerias entre a Administração Pública Municipal e a Sociedade Civil. De acordo com o art. 2º, as parcerias terão por objetivo a execução de atividades e projetos que deverão ser estabelecidas da seguinte maneira:

- I – Termo de fomento ou Termo de Colaboração, quando envolver transferência de recurso financeiro; ou
- II – Acordo de Cooperação, quando não houver transferência de recurso financeiro. (CAMPINA GRANDE, 2021)

E, consoante a isso, o município de Campina Grande tem direcionado às organizações privadas do empresariado, a partir dos projetos e programas, demandas da educação pública municipal, a atuação na gestão educacional e a formação dos profissionais da educação. Esse apelo às parcerias também fica evidente no Plano Municipal de Educação (PME), Lei nº 6.050, de 22 de julho de 2015, com vigência de 10 anos. O PME foi elaborado em sintonia com o Plano Nacional da Educação (PNE) e articulado as esferas sociais e políticas, envolvendo os Poderes Executivo e Legislativo, o Ministério Público e a Sociedade Civil Organizada. Podemos observar no quadro abaixo, o incentivo às ‘parcerias’, a partir das metas e estratégias do PME.

**Quadro 11 - Metas e estratégias do Plano Municipal de Educação (PME)**

Metas	Estratégias
<p><b>Meta 6</b> – Oferecer educação em tempo integral, em regime de colaboração com os entes federados em, no mínimo, 70% das escolas públicas municipais, de modo a atender pelo menos 50% dos alunos da educação básica</p>	<p>6.4 – Ampliar parcerias entre órgãos públicos e privados, ofertando programas e projetos de prevenção às drogas, enfrentamento ao trabalho infantil, abuso e exploração sexual de crianças e adolescentes, à violência e de cultura e paz, bem como questões pedagógicas, culturais, alimentação saudável e esportes nas Unidades Educacionais com educação em tempo integral;</p> <p>6.22 – Buscar Parcerias com instituições, universidades e empresas a fim de promover atividades com intercâmbio de recursos humanos para realização de atividades extracurriculares.</p>
<p><b>Meta 7</b> – Fomentar a qualidade da Educação Básica em todas as etapas e modalidades com melhoria no fluxo escolar e da aprendizagem, de modo a atingir as médias do IDEB.</p>	<p>7.5 – Implementar programas e/ou projetos pedagógicos em parcerias com instituições governamentais, não governamentais e movimentos sociais de modo a atender à diversidade, educação quilombola, educação do campo, educação especial, educação em direitos humanos, cultura da paz, educação ambiental, educação profissional, entre outros, visando a melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem.</p>
<p><b>Meta 8</b> – Elevar a escolaridade média da população de 18 (dezoito) a 29 (vinte e nove) anos, até o final da vigência deste Plano, de modo a igualar os índices de escolaridade dessa faixa populacional no Município, especialmente entre os negros e não negros declarados à Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE.</p>	<p>8.5 – Firmar parceria com entidades públicas, privadas, entre outras, para a oferta gratuita de Educação Profissional técnica de forma concomitante ao ensino ofertado na rede escolar pública.</p>

Fonte: sistematizado pela autora através de dados do PME.

Portanto, em sintonia com a política nacional e estadual, a Secretaria Municipal de Educação de Campina Grande tem estabelecido “parcerias” com as organizações privadas do setor empresarial. Essa trajetória de adesão da SEDUC/CG à lógica empresarial na educação pública já fazia parte do discurso da Secretária, pois conforme a afirmação do ex-secretário de educação Pedro Lúcio Barboza<sup>21</sup>, o trabalho desenvolvido pelos programas “contribuiu de forma significativa para o aumento da aprendizagem dos alunos e diminuição dos índices de reprovação, e os resultados foram inquestionáveis” (BARBOZA, 2004).

Os relatos do ex-secretário demonstram o interesse em definir mecanismos do gerencialismo, com ênfase no aprimoramento da gestão e eficiência dos resultados, para a qualidade da educação sob a perspectiva gerencial:

<sup>21</sup>Pedro Lúcio Barboza ficou à frente da SEDUC no período de 2001 a 2004, na gestão PSDB/PT.

Não posso deixar de mencionar a minha tristeza por não ter conseguido desenvolver instrumentos de avaliação, de monitoramento e de responsabilização para todos os segmentos. Estes são elementos essenciais e indispensáveis para a organização da Educação Pública. Também são elementos importantíssimos para elevar a qualidade do ensino (BARBOZA, 2004, p.21)

A adoção, pela SEDUC/CG, da lógica gerencial, com a implementação de programas e projetos provenientes de parcerias entre o setor público e privado, teve início segundo Oliveira (2018), em 2002 com a implementação de programas do Instituto Ayrton Senna<sup>22</sup>. Segundo Barboza (2004), o Instituto Ayrton Senna foi um grande parceiro da educação municipal prestando assessoria para a organização da Gestão Escolar e implantando programas como o Se Liga e o Acelera. A parceria entre a SEDUC/CG e o IAS acabou no ano de 2004, pelo fato de a Secretaria não ter atendido, por pressão do SINTAB à exigência do Instituto em fazer uma avaliação de desempenho com os profissionais que concorreram às eleições para gestores das escolas da rede naquele ano (BARBOZA, 2004).

Nos últimos anos, o município tem se tornado terreno fértil a adoção de parcerias com as organizações privadas, na qual foi sendo intensificadas na educação, com um universo cada vez maior, como podemos observar no quadro abaixo:

**Quadro 12 - Parcerias da SEDUC/CG com organizações privadas (2006 - 2021)**

Programas e projetos	Organização Privada	Período	Objetivo
Capoeira nas escolas	Instituto Alparagatas	Desde 2006	Incentivar a pratica de atividades culturais e contribuir com a socialização e a melhoria do rendimento escolar das crianças.
Dia do Bem-fazer	Instituto Alparagatas/Grupo Camargo Côrrea	Desde 2009	Estimular o trabalho voluntário da comunidade escolar e instituições parceiras, resultando na melhoria da estrutura física da escola.
Formar em rede	Instituto Avisalá (C&A)	2009/2010	Formação dos coordenadores das 25 creches municipais, com foco no brincar na Educação Infantil e na cultura da escrita.

<sup>22</sup>O Instituto Ayrton Senna é uma organização não-governamental, sem fins lucrativos, fundada em novembro de 1994, que atua em parceria com sistemas públicos de educação em nível estadual, municipal e nacional. O diagnóstico do IAS é o de que a educação pública vai mal; assim, sua missão seria contribuir para superar os problemas do sistema público, partindo do pressuposto de que tem a fórmula para a qualidade e de que, se ela for adotada pelos sistemas, a educação superará os seus problemas.

Paraláparacá	Instituto C&A	2011/2012	Contribuir para a melhoria da qualidade de atendimento às crianças, através dos conteúdos: assim se canta, se brinca, se conta, se faz arte, se explora o mundo, se organiza espaços.
Sistema de Gestão Integrada – SGI	Instituto Alpargatas	2011/2012	Formação de gestores e técnicos de 12 escolas, sistematizando o gerenciamento pedagógico, para a melhoria da aprendizagem.
Trilhas	Instituto Natura	2012	Instrumentalizar e apoiar o trabalho docente, por meio de um conjunto de material, no campo da leitura, escrita e oralidade, com o objetivo de inserir as crianças do primeiro ano do Ensino Fundamental em um universo letrado.
Educação pela cultura	Instituto Alpargatas	Desde 2014	Disseminar as matrizes africanas e indígenas, sistematizando a cultura através da pedagogia de projetos.
Programa Gestão para a Aprendizagem	Fundação Lemann	Desde 2016	Formação e consultoria para técnicos da SEDUC, gestores/técnicos de escolas, em prol do alinhamento das ações com foco na aprendizagem dos alunos.
Programa Formar	Fundação Lemann	Desde 2016	Promover e alinhar esforços entre secretarias de educação e escolas, diminuindo distâncias, apoiando os educadores em seu desenvolvimento profissional e aperfeiçoando as práticas de gestão e os processos pedagógicos.
Programa Primeiros Passos	Instituto Mary Kay/CentroRuth Cardoso /Programa Alfabetização Solidária	2016	Alfabetização de Jovens e Adultos
Jornal Escolar	Instituto Alpargatas	Não executado	Atuar na formação de professores auxiliando no entendimento do que é o jornal escolar e planejando ações junto aos professores, bem como eventos dentro e fora da escola.
Educação pelo esporte (Aluno nota 10; Gestão nota 10; Professor nota 10)	Instituto Alpargatas	Dados de início não informados, mas ainda em execução em 2018.	Incentivar a prática adequada da Educação Física, além de motivar e reconhecer talentos, premiando os que se destacam.

Cooperjovem	SESCOOP – PB/ SICREDI		Melhorar a aprendizagem, por meio de projetos que trabalham leitura e escrita através do cooperativismo.
Aprender Valor	Banco Central do Brasil		Leva educação financeira aos estudantes de escolas públicas de ensino fundamental.

Fonte: sistematizado pela autora através de dados de Oliveira (2018) e redes sociais da SEDUC/CG.

A partir do quadro acima, constata-se o crescente interesse do empresariado no campo da educação, também evidente na ampliação dos mecanismos de intervenção na gestão, nas formações de professores, nas escolas públicas, mediante a implementação de projetos modelos.

Assim, essas organizações acabam por determinar a concepção de educação das escolas, impondo estratégias e metas a serem cumpridas pelo setor educacional. Portanto, na rede municipal de ensino de Campina Grande percebemos a influência das organizações privadas, expostas anteriormente, com atuação a partir dos programas e projetos na educação. Evidentemente que a implementação desses programas tem tido um crescimento significativo na educação pública do município, com parcerias diversas que, atuam simultaneamente, principalmente, no Ensino Fundamental. De acordo com Oliveira (2018),

Em muitos desses programas o objetivo é causar algum impacto direto na aprendizagem dos alunos, revelando, assim, a preocupação com a demonstração de resultados estatísticos, ou mesmo com uma suposta ‘eficiência’ da gestão realizada sobre rede, por um lado, e o controle do conteúdo escolar oferecido, por outro (OLIVEIRA, 2018, p. 74).

A implementação de programas das organizações privadas que a SEDUC/CG vem firmando convênio de parceria tem sido a via para a gestão da educação concretizar a ideia de mercado na educação. Os programas são pensados para aprimoramento da gestão em uma lógica gerencial, sendo o cumprimento de metas e alcance dos resultados a responsabilidade da mesma e, a forma de retorno ao serviço prestado pela determinada instituição e/ou fundação.

Portanto, as parcerias firmadas entre a SEDUC/CG e as organizações privadas, com a justificativa de melhorar a educação, tem sido uma mudança que tem impactado a gestão da rede municipal de ensino de Campina Grande. Além das



parcerias estabelecidas há algum tempo com o Instituto Camargo Corrêa e o Instituto Alparagatas, a Secretaria mantém uma parceria com a Fundação Lemann, por meio do programa Formar.

Essa perspectiva de inserção na gestão da educação é exatamente um dos pilares do Formar, programa pelo qual a SEDUC/CG firmou parceria com a Fundação Lemann, em 2016. O Formar convoca as redes públicas de educação do Brasil a alinhar “esforços entre secretarias de educação e escolas, [...] aperfeiçoando as práticas de gestão e os processos pedagógicos” (FUNDAÇÃO LEMANN, 2020).

Segundo relato da coordenadora de projetos da SEDUC/CG, através de uma conversa informal, o município participou de um processo seletivo e após passar por várias etapas (entrevistas, visitas e encontro presencial), foi selecionado para participar gratuitamente do Programa. Portanto, não há ônus financeiro, mas a Fundação determina três condições que as redes municipais e estaduais precisam cumprir para participar do curso: ter no mínimo, 10 escolas urbanas com ensino fundamental; ter um quadro estável de gestores e possibilidade de remanejar sua equipe. Ela ainda relatou que, por a SEDUC/CG estar cumprindo com os objetivos propostos pelo programa, e devido o sucesso da parceria, o Formar ainda continua em atuação na rede.

De acordo com o edital do Formar, o programa trabalha em sintonia com toda rede a partir de finalidades, algumas destas são destinadas ao aprimoramento da rede de ensino, que são as seguintes:

identificar os desafios das secretarias de educação; construir metas e ações coletivamente para melhoria da aprendizagem; alinhar as atividades das secretarias e das escolas; formar gestores e coordenadores pedagógicos para um trabalho de excelência; formar técnicos e líderes; aprimorar a qualidade da formação continuada de professores; criar ou aprimorar a cultura de acompanhamento, avaliação e aperfeiçoamento das práticas pedagógicas; possibilidades de atuação frente às questões administrativo-financeiro; fortalecer as melhores práticas entre as redes do programa. (FUNDAÇÃO LEMANN, 2020).

Por meio dessas finalidades, percebe-se que há uso de determinados termos, tais como: metas, alinhamento, excelência, qualidade, avaliação, busca pela melhoria, termos bem característicos da lógica empresarial e da gestão gerencial. Como também evidencia a desresponsabilização do Estado no desenvolvimento de

políticas educacionais, sendo estas transferidas para o setor privado. Ao identificar os desafios na rede de ensino, o Programa cria estratégias e plano de ação para a gestão da educação executar.

Entende-se que é uma estratégia de manter o controle ideológico da educação, por meio da gestão, assegurando que a centralidade dos programas/projetos implementados na rede municipal esteja, principalmente, na gestão educacional, para que, através do controle e das metas, os objetivos de uma educação na lógica empresarial chegue a escolas, gestão escolar, professores, ou seja, em toda rede de ensino.

Diante o exposto, podemos observar uma uma visão de gestão gerencial nos documentos apresentados pela Rede Municipal de Ensino de Campina Grande. Percebemos que a referida rede, em suas decisões e estratégias, podem estar indo à contramão da gestão democrática responsabilizando a própria comunidade pelo sucesso ou fracasso da sua formação, sem qualquer poder de decisão, deslocando o modelo de gestão democrática para o modelo de gestão gerencial, com excesso de burocracia, competitividade, rotinas, padronização e busca de resultados na educação.

Consoante essa lógica de gestão gerencial, a Rede Municipal de Campina Grande vive a simbiose do privado e público, abrindo espaço para os programas das organizações privadas que firma “parceria”, atuarem na gestão da educação, pois a SEDUC/CG cumprie as ações, antecipadamente direcionadas pela Fundação Lemann por meio do Formar - programa objeto deste estudo.

#### **4 A ATUAÇÃO DA FUNDAÇÃO LEMAN: O PROGRAMA FORMAR EM CAMPINA GRANDE-PB**

A Fundação Lemann (FL) faz parte desse contexto e tem ocupado espaços nos sistemas educacionais estaduais e municipais em todas as regiões brasileiras, neste momento específico do capitalismo. Conforme apresentado no capítulo

anterior, a rede municipal de ensino de Campina Grande/PB tem sido espaço importante de atuação de organizações privadas, como Institutos e Fundações pertencentes a grupos empresariais, a exemplo da referida FL.

Assim, embasado nesse fundamento de “solução” dos problemas educacionais, a SEDUC/CG firma “parceria” com a FL, que se revela comprometida em auxiliar o poder público a alcançar uma educação de qualidade. Nas palavras da FL,

[...] trabalhamos por uma educação pública de qualidade para todos e apoiamos pessoas e organizações que dedicam suas vidas a solucionar os principais desafios sociais do Brasil. Somos uma organização familiar, sem fins lucrativos, e atuamos sempre em parceria com Governos e outras entidades da sociedade civil, de maneira plural, inclusiva e buscando caminhos que funcionam na escala dos desafios do Brasil (FUNDAÇÃO LEMANN, 2019)

Neste capítulo, apresentamos a Fundação Lemann, sua trajetória, sua constituição, suas frentes de atuação, parcerias, e principalmente o Programa Formar, um dos pilares de sua incidência junto às secretarias municipais de educação no país, como ocorre em Campina Grande/PB.

#### **4.1 CARACTERIZAÇÃO DO SUJEITO PRIVADO E DE SUA ATUAÇÃO NA EDUCAÇÃO PÚBLICA NO PAÍS;**

A Fundação Lemann (FL) foi criada em 2001, com início das atividades em 2002, pelo empresário Jorge Paulo Lemann; é uma organização familiar sem fins lucrativos que colabora com iniciativas para educação pública em todo país e apoia pessoas comprometidas em resolver grandes desafios sociais do país (FUNDAÇÃO LEMANN, 2020), cuja missão é

Colaborar com pessoas e instituições em iniciativas de grande impacto que ajudem a garantir a aprendizagem de todos os alunos e formar líderes que resolvam os problemas sociais do país, levando o Brasil a um salto de desenvolvimento com equidade (FUNDAÇÃO LEMANN, documento eletrônico, s/d).

A FL iniciou sua trajetória tendo como missão “a valorização de iniciativas que visam promover educação pública de qualidade para as cinco regiões brasileiras,

“afirmando trabalhar por uma educação pública de qualidade para estudantes do país” (FUNDAÇÃO LEMANN, 2021). Após dezenove anos, sua missão consiste em “colaborar com pessoas e instituições em iniciativas de grande impacto que garantam a aprendizagem de todos/as os/as alunos/as e formar líderes que resolvam os problemas sociais do 100 país, levando o Brasil a um salto de desenvolvimento com equidade (FUNDAÇÃO LEMANN, 2020).

Como visão de futuro, a FL iniciou com a seguinte:

A urgência de melhorar a qualidade e equidade da educação, com a garantia de ensino universal para estudantes do ensino médio e o aprimoramento dos meios de avaliação e monitoramento de desempenho e aprendizagem. Qualificação de docentes e profissionais de educação e melhoria dos recursos de infraestrutura escolar são alguns caminhos para a mudança. Além disso, é necessário a aplicação da gestão por resultados, com foco em planejamento e clareza de objetivos (FUNDAÇÃO LEMANN, 2020).

A FL caracterizou como nicho para centrar seu foco de atuação, a melhoria da qualidade de gestão dos sistemas públicos de educação e a formação de suas lideranças. Portanto, desde o início de suas atividades, a FL já evidenciava sua principal finalidade com relação à educação pública, tendo como alvo a “gestão por resultados” que, por sua vez, implica em avaliação meritocrática dentro de um modelo de eficiência e eficácia por eles determinado.

O Relatório (2004, p. 8) retrata o que a Fundação pensa sobre sua linha de atuação, que tem como foco a educação básica pública brasileira, quando apresenta sua criação totalmente financiada pela própria FL, o Instituto de Gestão Educacional/IGE. Dessa forma, o referido instituto apresenta os seguintes objetivos:

Missão – Contribuir para fazer do Brasil um país equitativo e mais competitivo, melhorando o desempenho dos alunos de escolas públicas a partir de uma gestão mais eficaz.

Visão de futuro – Estabelecer-se como referência entre os investidores sociais privados – nacionais ou estrangeiros – na gestão da educação pública e, desta forma, atrair novos recursos para a área.

Estratégia de negócios – Estimular, medir, alavancar e promover o aprimoramento da gestão escolar pública.

Crenças e Valores: Todo processo é mensurável: medimos tudo o que fazemos; Foco é fundamental para obter excelência e resultados relevantes: nos engajamos apenas em um número reduzido de projetos; Bons exemplos estimulam o desenvolvimento e têm um efeito multiplicador na sociedade: nós divulgamos as nossas

conquistas;A ética e a transparência são essenciais para construir parcerias proveitosas: nós escolhemos cuidadosamente nossos parceiros (FUNDAÇÃO LEMANN, RELATÓRIO, 2005, s/p)

Não por acaso, em 2003 a FL começou a investir na área de gestão educacional, pois tinha como princípio o foco em resultados como forma de contribuir para o “aperfeiçoamento da instrução” no país. Para isso, o gerenciamento das metas e objetivos é condição para identificar “os melhores” em termos de desempenho, pois são estes que irão ocupar “grandes postos” de trabalho, promovendo a “mudança e desenvolvimento do país” no futuro, como aparece em excertos do seu site.

O aperfeiçoamento da gestão escolar deve inibir práticas comuns na gestão dos sistemas públicos de educação que dificultam a evolução da qualidade de ensino [...]. É necessário promover uma mudança de cultura substituindo práticas meramente burocráticas pela responsabilidade sobre os resultados, abrir mão do imediatismo abraçando a melhoria dos indicadores sociais e vencer as resistências à mudança, deixando claros seus benefícios. Isto não é fácil (FUNDAÇÃO LEMANN, documento eletrônico).

O Instituto Gestão Educacional teve como primeiro projeto a Gestão para o Sucesso Escolar, pois um dos motivos que impulsionava a FL em sua criação era “conseguir introduzir no ensino público e na educação em geral o princípio de foco em resultados para ter mais oportunidades com boa gestão” (FL, relatório anual, 2003, p. 8).

O foco de atuação escolhido pelo Conselho da Fundação Lemann é a consolidação da cultura de gestão por resultados, centrando o aprendizado do aluno como razão de ser de toda a escola e valorizando a utilização de instrumentos de avaliação como ferramenta de trabalho. Esta é uma escolha natural para um Conselho formado por pessoas com vivência no uso dos princípios de qualidade e na lógica de que todo recurso deve ser otimizado de forma a se obter o máximo com o que está disponível. (FL, relatório anual, 2003, p. 12).

O Projeto Gestão para o Sucesso Escolar teve por objetivos introduzir a lógica da gestão por resultados na prática gerencial das escolas participantes, estimular a formação de lideranças participativas e direcionar o foco de toda a equipe escolar para o aprendizado de seus alunos. A primeira edição do curso, lançado em agosto de 2003, compreende os meses de outubro/2003 a novembro/2004 e atraiu 570

inscrições de escolas, das quais foram selecionadas 200, sendo: 160 escolas municipais do estado de São Paulo e 40 Escolas Estaduais de Santa Catarina.

Dessa forma, observa-se que, desde o início de suas atividades, a FL já evidencia sua principal finalidade com relação à educação pública, tendo como alvo a “gestão por resultados”, que por sua vez, implica em um modelo de eficiência e eficácia por eles determinados, por meio de avaliações meritocráticas, por exemplo. Nessa lógica, endossam não apenas a “ideologia do gerencialismo na educação, mas expressam também a conformação e produção de um novo ‘léxico’ educacional, um híbrido de pedagógico e gerencial” (SHIROMA; CAMPOS; GARCIA, 2005, p. 438).

A interferência da FL aparece em muitas ações com de programas e projetos que buscam envolver secretarias de educação, políticas educacionais e formação de lideranças. Visam subsidiar a gestão e o processo de ensino aprendizagem com a finalidade de amarrar o trabalho pedagógico que acontece nas escolas a partir dos cursos que direcionam o ensino. Algumas dessas ações são propaladas como políticas de Estado, que estão traduzidas no Qedu, portal aberto e gratuito idealizado e mantido pela FL que se consolidou entre os gestores como a maior fonte de dados do país; e no Conviva, que disponibiliza todas as informações sobre a educação dos municípios (FUNDAÇÃO LEMANN, 2019).

Além disso, a “parceria” da FL com o MEC para trazer ao Brasil plataformas de ensino tem se mostrado efetiva, a exemplo da Khan Academy que, desde 2011, contribui no desenvolvimento do ensino da Matemática, bem como outras plataformas das quais ela é parceira, a saber: Coursera, responsável pelos cursos à distância, Programaê, Geekie, Youtube Edu e muitas outras, principalmente a partir do período da pandemia (2020), porque os Sistemas foram submetidos ao ensino remoto, sendo necessária a apropriação de plataformas pelos/as alunos/as, em sua maioria, do Google.

A FL integra o Movimento Compromisso Todos pela Educação (TPE)<sup>23</sup>, que pode ser compreendido, conforme Lamosa (2017), como um exemplo exitoso de atuação empresarial na educação. O movimento atua na educação brasileira, dizendo oferecer soluções “eficazes” baseadas em referências e modelos da gestão das empresas privadas, atendendo aos anseios do mercado e difundir uma educação fundamentada no mercado.

A FL, enquanto uma instituição “sem fins lucrativos”, diz contribuir com a educação pública brasileira, cuja responsabilidade está sendo deslocada do estatal para o privado, contribuindo para sua expansão nos setores sociais. Vale ressaltar que, para consolidar essa expansão, o arcabouço legal da década de 1990 deu sustentação ao projeto estatal de transferência “da responsabilidade da execução e controle das políticas sociais públicas do Estado para a sociedade civil organizada ou ainda diretamente para a esfera privada” (LUMERTZ, 2008, p.36). Para consolidar essa prática, a alteração do Marco Regulatório em 2015, pela Lei 13.019,

[...] estabelece o regime jurídico das parcerias voluntárias firmadas entre a administração pública e as organizações da sociedade civil em regime de mútua cooperação, define como deverá ser a relação jurídica do governo com as Organizações da Sociedade Civil (OSC) especialmente nos casos de transferências de recursos para a execução de projetos de interesse público (BRASIL, 2015).

Portanto, “também envolve o Estado, ator destacado na promoção do “terceiro setor”, tanto no plano legal quanto na esfera financeira, como contrapartida à retirada paulatina da responsabilidade estatal no trato à “questão social” (MONTAÑO, 2010, p. 15).

A FL como parte do terceiro setor, vem fazendo o papel de destaque na relação das organizações privadas com o Estado, com o propósito de que o próprio Estado possa investir mais em políticas que sejam capazes de dar mais retorno econômico, assim essa nova relação com a Sociedade Civil, coloca mais mercado com o argumento de mais eficiência.

---

<sup>23</sup>Criado em 2006, o movimento “Todos Pela Educação” – TPE é formado por grupos empresariais brasileiros que, por meio do documento “Compromisso Todos Pela Educação”, estabeleceram metas a serem alcançadas pela educação pública no país. Vale salientar que a “prática do TPE, compreendido como sujeito histórico, é uma iniciativa de classe que se constituiu independente do Estado, mas funciona articulando-se com o governo e com setores da educação no país e desse modo determinam o que vem a ser a qualidade da educação” (ROSSI; BERNARDI; UAZCK, 2014, p.5, *itálicos desta citação*).

#### 4.1.1 FRENTES DE ATUAÇÃO DA FUNDAÇÃO LEMANN

Atualmente, a FL vem atuando em dois pilares estratégicos: educação pública e lideranças. Essas “duas frentes capazes de impulsionar nossa gente e gerar mudanças reais” (FUNDAÇÃO LEMANN, 2022). Nessa perspectiva, dizem apostar em dois momentos importantes da mesma trajetória: “pessoas com formação educacional de qualidade que podem se tornar líderes preparados e engajados para contribuir com o desenvolvimento do país” (FUNDAÇÃO LEMANN, 2022).

Na justificativa de tornar o Brasil um país mais justo e avançado, a FL afirma que precisamos de pessoas e organizações preparadas, engajadas e comprometidas em resolver os principais desafios coletivos do país, em um ambiente favorável para a transformação (FUNDAÇÃO LEMANN, 2022).

Portanto, através da frente de atuação “Lideranças” diz reconhecer e valorizar as pessoas que já estão liderando pelo exemplo, buscando diferentes formas de atrair e reter mais gente preparada para que coloquem seu potencial a serviço de toda a sociedade, impulsionando esses talentos (FUNDAÇÃO LEMANN, 2022).

Dessa forma, a FL busca formar seus intelectuais, ou seja, “seu time” de líderes para que estes atendam às necessidades políticas do grupo dominante, “neste caso a FL que, com seu poder de persuasão, confunde (ou será enganada?) a classe trabalhadora com seus discursos democráticos sobre a educação brasileira” (OLIVEIRA, 2021, p.110).

Nessa finalidade, o pilar de lideranças apresenta três frentes de atuação: rede de líderes Fundação Lemann, gestão de pessoas do setor público, e universidades. Essas frentes de atuação se ramificam em outros projetos e programas, para que assim, os indivíduos sejam “induzidos a uma aceitação ativa dos princípios reprodutivos orientadores dominantes na própria sociedade, adequados à sua posição na ordem social, e de acordo com as tarefas reprodutivas que lhes foram atribuídas” (MÉSZÁROS, 2005, p. 44 apud OLIVEIRA, 2021, p. 127).

No âmbito da “Educação Pública”, a FL visa investir em soluções inovadoras, sob o argumento de ajudar a construir políticas públicas educacionais por um Brasil mais justo e avançado (FUNDAÇÃO LEMANN, 2022). A partir deste pilar, apresenta três frentes de atuação: aprendizagem, políticas educacionais, tecnologia e inovação.



Em relação às políticas educacionais, a FL apoia organizações e faz parte de coalizões e movimentos que buscam garantir que a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) seja implementada com qualidade em todo o Brasil: Movimento pela Base, Educação Já, Instituto Reúna e Nova Escola (FUNDAÇÃO LEMANN, 2022). Juntamente com o Consed e a Undime, monitora o avanço da implementação da BNCC, como também, produzem insumos técnicos e orientações para orientar gestores públicos e ainda atuam com instituições de pesquisa de ponta no Brasil e no exterior para avaliar a implementação da BNCC e propor recomendações. De acordo com o seu relatório de 2016, a FL construiu caminhos para uma Base de qualidade, e por sua vez, garantiram impactos na aprendizagem dos alunos (FUNDAÇÃO LEMANN, 2016).

Evidentemente que a BNCC esteve em consonância com os interesses de grupos empresariais, “subvertendo o compromisso do Estado em ofertar uma educação pública de qualidade e que preserve os princípios de formação humana e cidadã” (OLIVEIRA, 2018,p. 79). Dessa forma, essa participação da FL na sua construção enfatiza o avanço do empresariado nas políticas educacionais do país, e a inserção dos princípios mercadológicos na educação tem interferência no currículo, definindo o que deve ser ensinado nas instituições escolares. Nesse sentido, “esse movimento visa fortalecer, no meio empresarial, a importância de um organismo com capacidade para defender interesses de classe e intervir na definição de políticas educacionais do Estado” (MARTINS, 2009 apud ADRIÃO; CAETANO, 2015, p. 346).

Em se tratando da frente de atuação tecnologia e inovação, a FL diz investir em soluções tecnológicas na educação, articulando parcerias, oferecendo consultoria técnica especializada e formações para secretarias de educação que querem conectar suas escolas à internet de alta velocidade. Para este fim, executa alguns projetos, tais como: escolas conectadas, programa impulsioNAR, programa educação conectada, em parceria com BNDS, Itaú Social, Reúna, entre outros. Entretanto, é importante destacar que estas tecnologias representam para a educação de modo geral uma lógica mercantil, uma vez que

[as] tecnologias e os produtos ofertados pelas parcerias privadas chegam até as escolas com a promessa de qualificação da educação, influenciando a ação pedagógica, [entretanto], são instrumentos prontos, replicáveis, que afirmam

resolver os com pouca ou nenhuma participação do professor no processo, comprometendo a autonomia da escola e a formação do sujeito histórico, uma vez que permite ao mercado construir o conteúdo da educação pública (ROSSI; BERNARDI; UCZAK, 2013, p.217).

Com a frente de atuação aprendizagem a FL tem por objetivo trabalhar junto ao setor público, apoiando gestores educacionais em seus desafios, bem como, apoiar alunos, professores, gestores escolares, secretarias de educação e governos para levar a rede de ensino pública do país a um patamar de excelência (FUNDAÇÃO LEMANN, 2022). Desse modo, apresenta as seguintes iniciativas: PARC (parceria pela alfabetização em regime de colaboração); FORMAR; e o Educar para Valer. A partir dessas iniciativas vem atuando por todo o Brasil, como mostra o mapa abaixo:

**Figura 3– Mapa de atuação Fundação Lemann**



Fonte: mapa extraído do site a FL (FUNDAÇÃO LEMANN. Aprendizagem, documento eletrônico)

A partir do mapa, observa-se a expansão da atuação da Fundação Lemann no país por meio dos programas e projetos, e seus investimentos se sobressaem nas áreas que possui maior demanda coletiva e nas quais fica mais evidente a transferência, por parte do Estado, às organizações privadas, que por sua vez,

regulam as fragilidades do público a partir de indicadores de eficiência, eficácia, produtividade, competitividade e concorrência (SERRANO, 2012. Vale ressaltar que, crescer nos estados e municípios também é uma maneira de conhecer a realidade da educação nacional e criar sua oportunidade de expandir seus projetos de “transformação da educação” para seu modelo empreendedor e meritocrático, como nos fala Mezarobba:

visa [a] defender seus interesses econômicos e ideológicos, a filantropia não passa de um disfarce para enganar a população e os representantes políticos desavisados. Outras iniciativas empresariais, desenvolvidas pelos institutos e fundações, que influenciam as políticas públicas de educação são patrocinadas por diversas corporações bilionárias (MEZAROBBA, 2017, p. 254).

A PARC é co-financiada pela Fundação Lemann e Instituto Natura e gerida pela Associação Bem Comum, oferece o seguinte serviço:

[...] suporte técnico para que os estados, em regime de colaboração com municípios, desenvolvam políticas públicas com foco na alfabetização das crianças até os sete anos de idade. O programa possibilita dar um salto no número de alunos alfabetizados na idade certa com apoio a secretarias estaduais de Educação, desenvolvimento de material didático, além de formação de professores, gestores escolares e coordenadores pedagógicos. (FUNDAÇÃO LEMANN, 2022, documento eletrônico s/p)

Essa ‘parceria’ já está presente em 10 estados da federação, como visto na Figura 3, e em 23 mil escolas. De acordo com o diretor do Instituto Natura, a experiência do PARC com “a colaboração entre estados e municípios tem se mostrado o modelo mais eficaz para garantir a melhoria contínua nos resultados da rede de ensino” (FUNDAÇÃO LEMANN, 2022).

O Educar para Valer é um programa instituído pela Associação Bem Comum, em parceria com a Fundação Lemann, e “tem como propósito prestar assessoria técnica gratuita aos municípios participantes para apoiá-los na implementação de boas práticas de gestão” (FUNDAÇÃO LEMANN, 2022).

O programa trabalha de forma conjunta com o município tendo por objetivo melhorar o rendimento e desempenho dos alunos, por um período de quatro anos. A iniciativa segue o modelo que revolucionou a educação em Sobral (CE). (FUNDAÇÃO LEMANN, 2020, documento eletrônico)

Dessa maneira, com esses programas, podemos observar que a FL interfere no conteúdo da educação desde o currículo pela a via das suas próprias avaliações, até a gestão e organização escolar. Portanto, por meio dessas 'parcerias' corrobora com os estudos de Peroni ao indicar que

Não são mudanças apenas de natureza técnica, mas na gestão, no currículo, nas concepções e objetivos, o que temos chamado, em nossas últimas pesquisas, de conteúdo da educação: o poder público repassa para o setor privado a direção e execução das políticas educacionais, que seria sua incumbência (PERONI, 2018, p. 223).

Conforme procuramos demonstrar neste capítulo até aqui, o carro chefe da FL é a gestão. Por trás desse interesse pela gestão pública, o conselho da FL tem enfatizado que os resultados para seus negócios nas áreas da educação só serão possíveis por meio da gestão. Dessa forma, o pilar da aprendizagem apresenta a ênfase nessa questão, pois consideram trabalhar junto ao setor público, apoiando gestores educacionais em seus desafios, sendo melhor estratégia para impulsionar a educação com qualidade em escala. Bem como, dizem apoiar alunos, professores, gestores escolares, secretarias de educação e governos para levar a rede de ensino pública do país a um patamar de excelência.

Dentre as iniciativas no pilar da aprendizagem, com foco em gestão, está o objeto de nossa pesquisa: o Formar, lançado em 2016, e hoje um dos maiores programas parceiros dos governos, porque abraça as políticas, a conectividade e inovação, e a formação continuada de gestão.

Atualmente, o Formar é gerido pelo Instituto Gesto<sup>24</sup>, organização criada e mantida pela Fundação Lemann. Trata-se de um programa destinado ao aperfeiçoamento da gestão de redes públicas de educação no Brasil, por meio do acompanhamento de políticas educacionais e da troca de experiências entre as 25 redes estaduais e municipais participantes.

Portanto, observa-se com clareza a influência que a educação brasileira vem sofrendo por parte dos grupos empresariais que corroboram para diminuição do papel do Estado em relação às políticas sociais, especificamente, em relação a educação pública brasileira, tão corrompida pelas transformações de um modelo

---

<sup>24</sup> "O Instituto Gesto é uma organização sem fins lucrativos, criada e mantida pela **Fundação Lemann** a partir de uma evolução do programa Formar, programa de aprimoramento da gestão pedagógica e administrativa que atua em 28 redes públicas de educação e impacta mais de 1,6 milhão de alunos em todo o Brasil. O Instituto Gesto foi concebido para atender a demanda crescente por aprimoramento da gestão pública nos municípios e estados brasileiros" (INSTITUTO GESTO, documento eletrônico).

mercadológico que prevalece o gerencialismo que massacra as práticas de gestão. Sendo evidenciada nessas parcerias, a troca de favores institucionais, ratificando a característica capitalista do país, com especificidades próprias de dominação patrimonialista em nível político. Nesse sentido,

Assim se manifesta a presença massiva da Lemann nas áreas sociais que mais concentram demandas coletivas, e nas quais é cada vez mais observável a transferência, por parte do Estado, do atendimento ao setor social para instituições privadas e mercadológicas, que resolvem e/ou regulam as debilidades do público a partir de indicadores de eficiência, eficácia, produtividade, competitividade e concorrência (JEZINE; SERRANO, 2012).

Na perspectiva de “resolver” as debilidades da educação pública e fortalecer a “gestão por resultados”, a SEDUC/CG firmou “parceria” com a Fundação Lemann desde 2016, por meio do Programa Formar. Essa “parceria” se estabelece por via do Termo de Cessão ao Acordo de Cooperação. Portanto, no tópico a seguir trataremos e aprofundaremos de forma mais específica o Programa Formar que convoca as redes públicas de educação do Brasil a alinhar “esforços entre secretarias de educação e escolas, [...] aperfeiçoando as práticas de gestão e os processos pedagógicos” (FUNDAÇÃO LEMANN, 2020).

#### **4.2 O PROGRAMA FORMAR: HISTÓRICO, CARACTERÍSTICAS, PRESSUPOSTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS, PÚBLICO-ALVO.**

Investindo na perspectiva de uma educação empreendedora, coloca-a na mira dos grupos empresariais, incorporando na gestão educacional o modelo gerencial. Nesse sentido, destaca-se o Programa Formar, lançado em 2016 pela FL, por meio do qual buscou “parcerias” com Secretarias estaduais e municipais de educação, com o objetivo de “aperfeiçoar políticas, práticas de gestão e formação pedagógica de educadores”.

De acordo com o edital de seleção, o Formar é uma “parceria” entre a Fundação Lemann e as redes públicas de educação de todo o Brasil. Prometem promover e alinhar esforços entre secretarias de educação e escolas, diminuindo distâncias, apoiando os educadores em seu desenvolvimento profissional e aperfeiçoando as práticas de gestão e os processos pedagógicos (FUNDAÇÃO LEMANN, 2020). Dessa forma, visa organizar os sistemas públicos de educação, por

meio de planejamento estratégico, reformulação curricular alinhada à BNCC, formação de gestores, extensivo aos/às professores/as e planejamento e monitoramento das ações pedagógicas, definindo, assim, a direção da educação pública brasileira.

A rede de relações atores coletivos e individuais da FL contribui para as mudanças nos paradigmas de educação, atualmente propostos na Rede Municipal de Ensino de Campina Grande/PB, que ainda traz (ou trazia) sua ênfase na gestão democrática.

O Formar apresenta as seguintes finalidades em sintonia com a(s) rede(s):

- Identificar os principais desafios das secretarias de educação através de um diagnóstico detalhado feito por meio de análise documental, entrevista com técnicos da secretaria e questionário com os gestores escolares;
- Construir de forma conjunta metas e um plano de ação para melhoria da aprendizagem na rede;
- Alinhar as atividades da Secretaria e das escolas, dando sinergia para um trabalho com um objetivo comum: melhorar a aprendizagem de seus alunos;
- Formar diretores e coordenadores pedagógicos para uma gestão escolar focada na melhoria da aprendizagem de seus alunos;
- Formar técnicos e líderes para o acompanhamento pedagógico nas escolas para desempenharem com excelência seu papel de formação em serviço nas escolas;
- Aprimorar a qualidade da formação continuada dos professores Criar ou aprimorar uma cultura de acompanhamento, aperfeiçoamento e avaliação das práticas pedagógicas das escolas;
- Possibilidade de atuação na frente de administrativo-financeiro; apoiando, por exemplo, em diagnósticos financeiros e análise da estrutura interna organizacional;
- Fortalecer a troca de melhores práticas entre as redes do programa, através de intercâmbios entre Secretarias e eventos promovidos pelo Programa. (EDITAL, 2020, p. 5)

Dessas finalidades, destacam-se o apelo ao aprimoramento da gestão, com ênfase em metas para melhoria da educação e avaliação, o uso dos termos alinhamento, excelência. São termos característicos do gerencialismo, cujo discurso incorpora uma nova linguagem à educação no intento de promover mudanças na cultura escolar (SHIROMA; CAMPOS, 2006).

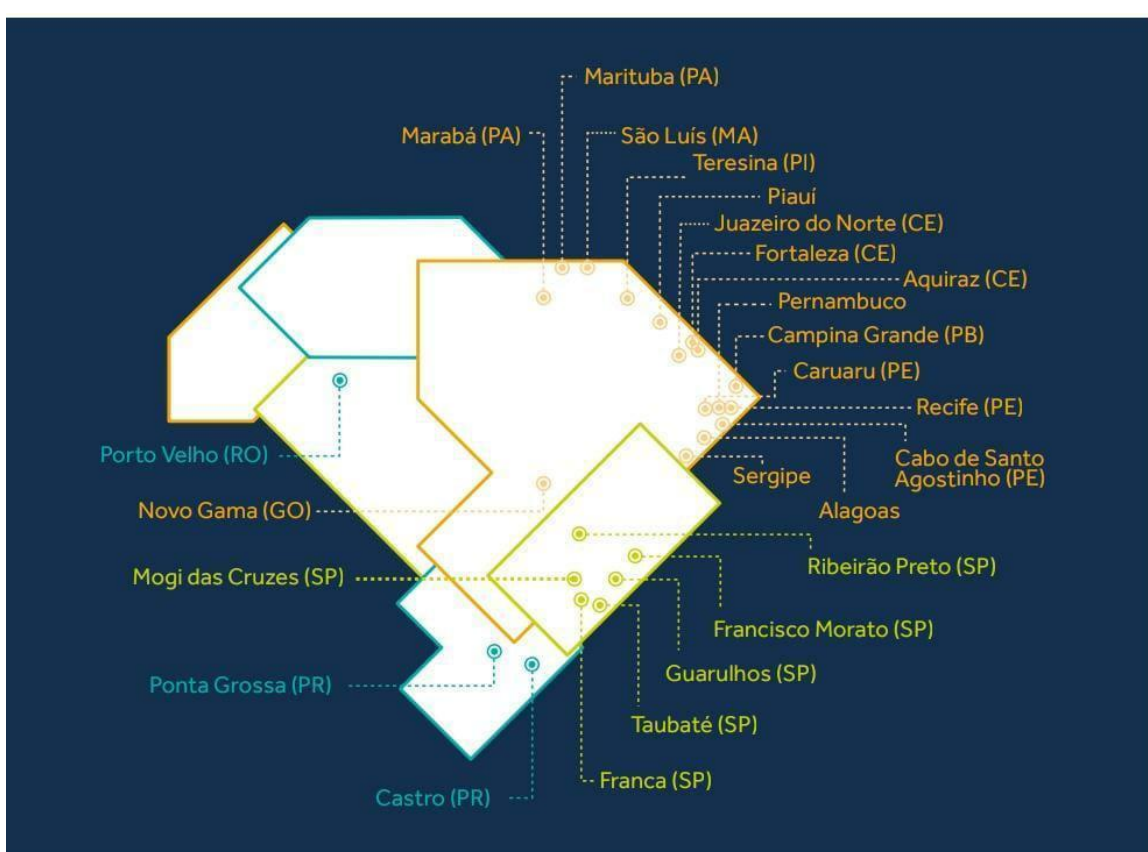
#### 4.2.1 LÓCUS DE ATUAÇÃO DO FORMAR E SUJEITOS ENVOLVIDOS

Na sua primeira edição, em 2016, dez secretarias de educação foram selecionadas para participar do Programa Formar: Alagoas, Sergipe, Pernambuco, Campina Grande (PB), Campos do Jordão (SP), Franca (SP), Taubaté (SP), Ponta Grossa (PR), Castro (PR) e Recife (PE). Desde 2020, o Programa está presente em todas as regiões do Brasil. A parceria já acontece com 25 redes públicas de educação, sendo 21 municipais e 4 estaduais, segundo a FL

contribuindo com a aprendizagem de mais de 1 milhão de alunos/as matriculados no Ensino Fundamental, além de apoiar o desenvolvimento de mais de 2 mil profissionais de educação (EDITAL 2020, p. 12).

O mapa apresentado na Figura 4, abaixo, resume essas informações:

**Figura 4 - Mapa das regiões de atuação do Programa Formar**



Fonte: imagem extraída do edital de seleção (FL, edital, 2020)

De acordo com o mapa, observa-se que a região Nordeste é a que apresenta maior número de “parcerias”, seguida do estado de São Paulo. As demais regiões ainda aparecem timidamente.

Para ampliar sua marca na educação do país, a FL chega aos Sistemas Educacionais por meio de edital público. Em março de 2020, o edital do Formar lançado foi exclusivamente focado no Ensino Fundamental e dedicado às redes municipais com pelo menos 15.000 alunos nessa modalidade (somando Anos Iniciais e Anos Finais).

Com duração de até três anos, o Programa Formar alcança quatro dimensões ou grupos de sujeitos da rede, conforme apresentado na Figura 5, abaixo: as lideranças e a equipe técnica da Secretaria, os/as professores/as que estão diariamente na sala de aula e a gestão da escola. Desse modo, o programa assessora na “criação de estratégias da Secretaria de Educação junto aos gestores das escolas” (PROGRAMA FORMAR, documento eletrônico, s/d).

**Figura 5– Sujeitos envolvidos no Programa Formar, segundo Edital/2020**



Fonte: imagem extraída do edital de seleção (Edital, 2020)

Segundo a FL, a construção da aprendizagem tem que ser coletiva e em sintonia com toda rede, e faz necessário pensar em conjunto como trabalhar os desafios e oportunidades da rede, conhecendo e trabalhando com segmentos que terão influência direta no desenvolvimento do Programa, alinhando esforços para um objetivo comum: “melhorar a aprendizagem dos alunos” (FUNDAÇÃO LEMANN, 2020).



Com o foco nos resultados, busca-se treinar a equipe visando a implantação do Programa Formar, a partir de metas e planos de ação para aprimoramento da rede, formação de gestores e coordenadores pedagógicos, bem como de técnicos e líderes. Nessa perspectiva, o programa busca suscitar uma cultura de acompanhamento, aperfeiçoamento e avaliação, para que as redes exerçam seu papel com excelência (FUNDAÇÃO LEMANN, 2020).

Nesse sentido, a figura do/a gerente (secretário/a) aparece como necessária para garantir a qualidade dos resultados das ações implementadas sob sua responsabilidade, pois o interesse também é ter controle das ações das redes de ensino. Com o Formar, o gerente planeja o acompanhamento que deve ser feito periodicamente junto às escolas, com o intuito de monitorar o plano de ação elaborado por cada equipe gestora. Paralelo a isso, os/as professores/as recebem formação em didática nas áreas específicas, com destaque em português e matemática.

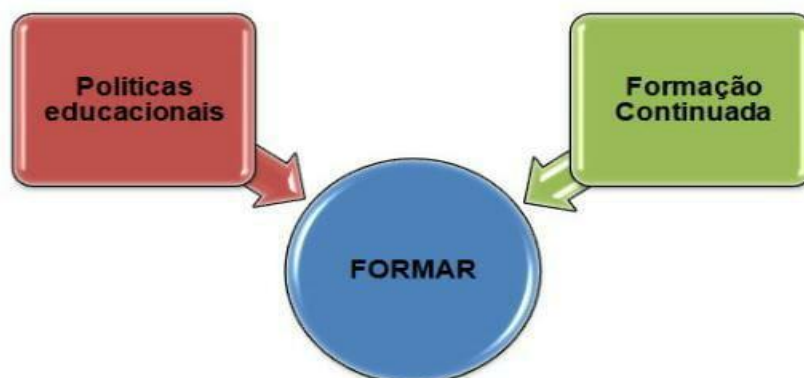
Em síntese, trata-se de um programa de política educacional

[...] que vigora como resultado da aquisição de uma “cesta de produtos ou insumos adquiridos no mercado educacional” além de não resultar de discussões com a comunidade escolar, dado ser definida em função de um padrão construído pelo agente privado redefine o espaço do público e minimiza sua autonomia diante do privado. (ADRIÃO, 2008, p. 8)

As redes de relações com sujeitos coletivos e individuais do Programa Formar contribuem para a mudança dos paradigmas da educação, interferindo, assim, na direção da educação pública brasileira através de duas frentes de atuação: políticas educacionais, e formação continuada.

#### **4.2.2 FRENTES DE ATUAÇÃO DO FORMAR**

O Programa Formar tem características abrangentes, uma vez que influencia na definição de políticas educacionais dos Sistemas públicos de ensino e promove a formação continuada para gestores/as das escolas da rede para as quais a FL presta assessoria.

**Figura 6 - Frentes de atuação do Programa Formar**

Fonte: construído pela autora

A frente de políticas educacionais tem como principal objetivo apoiar a melhoria contínua, desenvolvimento e implementação de políticas educacionais, como por exemplo, Formação de Professores, Avaliação, Currículo e Acompanhamento Pedagógico. Dessa forma, trabalha mais diretamente com as lideranças e equipes técnicas da Secretaria para, a partir de um diagnóstico, “melhorar processos pedagógicos e de estruturação interna da Secretaria a fim de garantir a aprendizagem dos alunos” (FUNDAÇÃO LEMANN, 2020, documento eletrônico).

Segundo o edital (2020, p. 6), os principais eixos de trabalho são: Planejamento estratégico e melhoria da estrutura organizacional, Currículo, Avaliação da aprendizagem no âmbito da rede, Acompanhamento Pedagógico, Formação continuada de professores/as, gestores/as e técnicos/as, Tempo de planejamento coletivo nas escolas, Observação de aula com devolutiva formativa, Fortalecimento da Liderança Escolar, Comunicação e engajamento da Secretaria com as escolas, Otimização de Processos Internos, Diagnóstico da gestão financeira e Recomendações de melhoria.

A frente das políticas educacionais é liderada por consultores/as pedagógicos/as e gestores/as de projetos. Nessa frente, a partir dos eixos de

trabalho, as políticas educacionais dos sistemas de ensino estão sendo direcionadas pela FL, e introduzem nas práticas de gestão o plano estratégico do programa, e o controle do desempenho da educação. Dessa maneira, as políticas permanecem como uma execução estatal; porém, o privado interfere no conteúdo da educação desde o currículo pela via das suas próprias avaliações, até a gestão e organização escolar.

De acordo com isso, Peroni (2018) afirma

Não são mudanças apenas de natureza técnica, mas na gestão, no currículo, nas concepções e objetivos, o que temos chamado, em nossas últimas pesquisas, de conteúdo da educação: o poder público repassa para o setor privado a direção e execução das políticas educacionais, que seria sua incumbência (PERONI, 2018, p. 223).

Portanto, o Programa Formar apresenta características da racionalidade gerencial, e na educação enfatiza a centralidade da referida fundação sobre as tomadas de decisão na gestão educacional, o que pode levar as redes de ensino a perderem sua autonomia no modo de conduzir as políticas educacionais. Isso vem deslocando a educação para uma racionalidade de competitividade, eficiência e cumprimento de competências estabelecidas, não importando mais o processo de desenvolvimento do sujeito, apenas as metas cumpridas.

A frente de atuação 'Formação Continuada' tem por objetivo trabalhar no desenvolvimento de professores, gestores escolares (diretores e coordenadores pedagógicos) e equipes das secretarias de educação (departamentos de formação continuada e acompanhamento pedagógico), com o apoio de instituições "parceiras".

Para o desenvolvimento das atividades dessa frente, a FL firma "parceria" com outras organizações privadas, tais como: Elo Educacional, especialista em gestão escolar e formação de professores e oferece um portfólio com 6 cursos; a Mathema é especialista no ensino de matemática; instituto Avisa Lá, especialista em língua portuguesa para os anos iniciais; Porthema, especialista em língua portuguesa; Nova Escola, especializada em implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC); Siconiza Educação, que tem experiência na implementação de tecnologias nas redes de ensino.

Para melhor entendimento da participação dos parceiros no Programa, apontamos abaixo seus objetivos e formas de atuação como estratégias de fortalecimento dentro das redes parceiras da FL, no sentido de disseminar as práticas de gestão e conhecimentos do currículo.

O Mathema, um parceiro já antigo da FL e da Elo, foi fundado em 1996, em parceria com 20 escolas da Rede Marista Brasil Centro Sul que

Há 20 anos pesquisa, experiência e desenvolve métodos pedagógicos inovadores para melhorar a qualidade do ensino da matemática, formando professores, provendo publicações, materiais e recursos pedagógicos que contribuam para o processo educativo e a melhoria do ensino público e privado. Tem como Diretora, Maria Ignez Diniz, também consultora da FL. e Kátia Smole, que atuou como Secretária da Educação Básica, do MEC (MATHEMA, documento eletrônico).

No Programa Formar, o Mathema é parceiro técnico e atua na formação em didáticas específicas. O objetivo é preparar os/as professores/as formadores/as das secretarias, para que possam repassar aos/às professores/as da rede um conhecimento das melhores estratégias de ensino e aprendizagem da matemática, 176 tendo como eixos de trabalho a Resolução de problemas, o Conceito de número, frações, porcentagens e decimais, a Probabilidade e estatística, entre outros (MATHEMA, documento eletrônico).

**Quadro 15– Principais ações do Mathema**

DATA	AÇÕES
1996	Fundação e parceria com 20 escolas da Rede Marista Brasil Centro Sul.
1998	Maria Ignez Diniz e Kátia Smole, ajudaram a definir e escrever os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNs)
2005	Realizaram a exposição “Nem mais nem menos”. Qual é da matemática? Em parceria com o SESC SP.
2008	Desenvolveram o projeto ACF, com a rede Franciscanas.
2009	Inaugurou o setor editorial do grupo com a coleção ciranda, para a educação infantil.
2013	Teve aprovado o Mathemoteca, pelo Programa Nacional da Biblioteca na Escola – Professor (PNBE).
2016	Esteve mobilizado em prol da BNCC.

	Lançamento de seis títulos da coleção mathemoteca, pela Penso Editora.
2018	Realizou consulta, “Eu ensino matemática: a formação continuada que quero”, que escutou professores de diferentes regiões do Brasil acerca de suas preferências de formação continuada.  Lançou o Mathema Online, a primeira plataforma para formação continuada para professores que ensinam matemática.  Proposição de um currículo alinhado à BNCC, para as escolas de EM de tempo integral da Seduc do Amazonas.
2019	Reedição da Ciranda, alinhada à BNCC.
2020	Guia de Tecnologia do MEC.

Fonte: quadro construído pela pesquisadora através de dados do (MATHEMA, 2022, doc. eletrônico)

A partir dessas ações, o Mathema tem como propósito uma ação maior de pesquisar e experienciar novos métodos de ensino-aprendizagem, assessorando instituições voltadas para a educação, formando professores, provendo publicações, materiais e recursos pedagógicos que contribuam para o processo educativo e a melhoria do ensino público e privado (MATHEMA, 2022, documento eletrônico).

O grupo Mathema tem deixado suas marcas na educação brasileira, como foi o caso de sua mobilização efetiva na construção da BNCC. Portanto, não é por acaso que foi selecionada para ser um dos parceiros do Programa Formar, visto que comungam de ideias da própria FL.

O Porthema, parceiro técnico especializado em didática específica de Língua Portuguesa, tem como objetivo desenvolver, junto aos/às formadores/as das redes, conhecimentos de conteúdos de língua portuguesa, didáticas específicas desses objetos de aprendizagem e o papel de formador dos cursistas, para que atuem junto aos/às professores/as e coordenadores/as pedagógicos/as, promovendo melhorias em sua prática e didática. Ele tem como eixo de trabalho: o objeto de conhecimento, como o adulto aprende, como o aluno aprende, didática específica em Língua Portuguesa, estratégias formativas no nível formação de formador/a (PROGRAMA FORMAR, 2020, p. 10).

A “parceria” com a revista Nova Escola, associada da FL e especializada em implementação da BNCC, tem como objetivo formar os/as professores/as para planejar atividades alinhadas à BNCC para que estes/as considerem o/a estudante como protagonista da aprendizagem. Seus eixos de trabalho: o que são as competências gerais e específicas da BNCC, como transformar habilidades em

objetivos de aprendizagem (com apoio da “antiga” taxonomia de Bloom), como planejar aulas estruturadas e que considerem o aluno como protagonista da aprendizagem, metodologias ativas (PROGRAMA FORMAR, 2020, p. 10).

A Sincroniza Educação disponibiliza exercícios para facilitar o acompanhamento do/a aluno/a na aprendizagem da matemática. Ela trabalha com metodologias ativas e disponibiliza às secretarias de educação acesso para todos os/as educadores/as. De acordo com os excertos do seu site, os principais projetos que contam com a participação do Sincroniza são: Formar, Programa de 177 Desenvolvimento Colaborativo da Nova Escola, implementação de Khan Academy em escala, formação para o uso da Árvore de Livros e formação para uso do SmartLab, proposta da Editora Moderna (PROGRAMA FORMAR, 2020, documento eletrônico).

O mais recente dos parceiros, o Instituto Avisa Lá, define técnicas especializadas em didática específica de Língua Portuguesa de Anos Iniciais que tem como objetivo qualificar a prática pedagógica de leitura e escrita dos anos iniciais das escolas públicas de ensino fundamental, trazendo como eixos norteadores a produção de textos coerentes, coesos, ortograficamente corretos e bem pontuados, considerando o gênero, contexto de produção e esfera de circulação, fluência leitora dos alunos. O público-alvo dessas ações são os técnicos das secretarias (formadores locais), coordenadores pedagógicos e professores, que interagem ao longo de toda a formação (PROGRAMA FORMAR, 2020, documento eletrônico, p. 10).

A Elos é especialista em gestão escolar e formação de professores, com foco em resultados na aprendizagem dos estudantes, atendendo milhares de profissionais da educação ao redor do país. O portfólio oferecido pela Elos é composto por 6 cursos:

- Gestão de Sala de Aula - Público-alvo: professores
- Gestão de Sala de Aula - Público-alvo: gestores escolares
- Gestão para a Aprendizagem - Público-alvo: gestores escolares
- Gestão para a Aprendizagem - Público-alvo: técnicos de acompanhamento pedagógico
- Lideranças Pedagógicas - Público-alvo: lideranças pedagógicas da Secretaria
- Formação de Formadores - Público-alvo: formadores da Secretaria

A Elos apresenta os seguintes eixos de trabalho: Gestão estratégica; Gestão de resultados; Planejamento de aulas; Formação em serviço; Plano de ação; Gestão de pessoas, entre outros.

Portanto, é através dessas frentes de atuação que o Programa Formar incide sobre as redes de ensino. A partir dos objetivos que buscamos alcançar com esta pesquisa, trazemos alguns elementos para a análise sobre a materialização do Formar na gestão das escolas, destacadamente por meio do Curso Gestão Para Aprendizagem, visto tratar-se do mais destacado conteúdo do Formar na formação de gestores das escolas da Rede Municipal de Campina Grande. No tópico seguinte, identificamos quais as propostas do curso, sua estrutura e seus conteúdos para os/as gestores/as.

#### **4.2.3 CURSO GESTÃO PARA APRENDIZAGEM: UMA PROPOSTA DE GESTÃO GERENCIAL PARA AS ESCOLAS**

Desde o início de suas atividades, a FL tem evidenciado, por meio de seu conselho, sua prioridade em investir na gestão de escolas e de rede, dentre outros cursos e programas.

O Programa Formar teve início em 2016, com o nome Programa Gestão para Aprendizagem, inicialmente a proposta era com esse curso. Logo após, o GPA passou a ser um curso ofertado pelo Programa Formar, pois a FL ampliou a 'parceria' com as redes de ensino a partir do Formar, que oferece outros projetos, além do citado. Se destaca como "carro chefe" da proposta, principalmente com o Curso Gestão Para Aprendizagem/GPA, o qual, por meio de "parcerias" com as redes públicas de educação, materializa-se como curso dirigido aos/às gestores/as escolares, aberto à possibilidade de participação dos/as professores/as que, voluntariamente, poderão se inscrever.

No curso Gestão Para Aprendizagem é,

incentivada a cultura escolar de planejamento e observação das classes, com altas expectativas de aprendizagem e um melhor uso do tempo na gestão de sala de aula e no importante papel multiplicador dos/as gestores/as escolares na atuação direta com os/as professores/as (PORVIR; FUNDAÇÃO LEMANN, documento eletrônico, s/d).

O GPA foi pensado e está sendo implementado em todas as regiões do país como um curso de formação de gestores, para que se enquadrem num novo modelo de escola, apresentando propostas para a prática dos/as gestores/as, como na prática pedagógica dos/as professores/as. Assim, no dia 23 de outubro de 2017, iniciou-se um curso totalmente online para professores de todo Brasil, no ambiente virtual de estudos Canvas. Os professores também podiam estudar os mesmos temas disponíveis aos/às gestores/as das escolas, por meio de um processo de inscrição online.

Por meio do site da Elos Educacional e do Coursera, foi possível conhecer a estrutura e organização curricular do Curso GPA, seu material didático e sua respectiva carga horária. O curso tem duração de 360 horas, assim distribuídas: Gestão Estratégica e Gestão de Resultados: 90h; Gestão Pedagógica e Planejamento: 90h; Elaboração do Plano de Ação: 90h; Implementação do Plano de Ação: 90h (ELO EDUCACIONAL; COURSERA, documento eletrônico, s/d).

**Figura 7 - Estrutura do Curso Gestão Para Aprendizagem/ GPA**



Fonte: Oliveira (2018).

Na estrutura do curso, destaca-se o grupo de profissionais ao qual o mesmo é destinado – diretores e coordenadores pedagógicos – ou seja, os que compõem a equipe gestora. A segunda etapa é uma formação para professores, porém, de acordo com Oliveira (2018), os professores não participam das aulas formativas do curso. Dessa forma, percebe-se que a centralidade na gestão e a busca por



resultados são ênfases na estrutura do curso GPA, visto que, a gestão conforme a figura acima, é aspecto central relacionado a fundamentação teórica do curso. Nesse caso, observamos uma adoção da gestão gerencial, pois Azevedo (2002, p. 60) nos adverte que, “uma das dimensões do estilo gerencial de gestão tem tido como contraponto o aumento dos controles centralizados”.

O currículo do Curso GPA foi elaborado, predominantemente, nas pesquisas de mestrado e doutorado de Claudia Z.Dalcorso (Diretora da Elo), com foco no planejamento estratégico e gestão escolar, e do livro “Aula Nota 10”, de Doug Lemov (2011). O livro “Planejamento Estratégico: um instrumento para gestor de escola pública”, de autoria da coordenadora da Elo, Claudia Dalcorso, é entregue aos/às participantes, diretores/as e coordenadores/as das escolas da rede que participam do curso, como material inicial de estudos. De acordo com Oliveira (2021) “por seu conteúdo, já evidencia mudanças de paradigmas na educação básica, deslocando o modelo de gestão democrática para o modelo de gestão gerencial” (p. 192).

De acordo com o exposto no livro supracitado,

[o] planejamento estratégico é um processo contínuo de, sistematicamente, e com o maior conhecimento possível do futuro contido, tomar decisões atuais que envolvam riscos; organizar sistematicamente as atividades necessárias à execução destas decisões e, por meio de uma retroalimentação organizada e sistemática, medir o resultado dessas decisões em confronto com as expectativas alimentadas (DALCORSO, 2017, p.70).

Vale ressaltar que o planejamento estratégico é referência das atividades empresariais, com ações que visam o aumento da produtividade, e conseqüentemente, dos resultados. Portanto, os termos utilizados destacam um discurso predominantemente empresarial, tais como: tomada de decisão, existência de riscos, retroalimentação, expectativas alimentadas. Sendo assim, a figura do gestor como líder de uma equipe é fundamental, que por sua vez, as ações devem apresentar bons resultados.

No segundo livro, “Aula nota 10: 49 técnicas de um professor campeão de audiência”, de Doug Lemov, de acordo com Oliveira (2021), não apresenta uma base filosófica, e o autor deixa claro que o professor não tem domínio de técnicas apropriadas para os conteúdos apropriados para os alunos. Então, com base nisso,

a segunda parte do curso, são explorados vídeos sobre técnicas de planejamento, que podem ser encontrados nos seguintes links:

**Quadro 16 - Vídeos do curso GPA**

Tema	Link
Comece pelo Fim	<a href="https://www.youtube.com/watch?v=pkKCtYhGNH8">https://www.youtube.com/watch?v=pkKCtYhGNH8</a>
Quatro Critérios	<a href="https://www.youtube.com/watch?v=Ym-IEt9Dp3s">https://www.youtube.com/watch?v=Ym-IEt9Dp3s</a>
O Caminho Mais Curto	<a href="https://youtu.be/J9ubPtzotXc">https://youtu.be/J9ubPtzotXc</a>
Planeje em Dobro	<a href="https://www.youtube.com/watch?v=EMzoskZYvrs">https://www.youtube.com/watch?v=EMzoskZYvrs</a>
Deixe Claro	<a href="https://www.youtube.com/watch?v=4u-Jn9WFc4w">https://www.youtube.com/watch?v=4u-Jn9WFc4w</a>
Faça o mapa	<a href="https://www.youtube.com/watch?v=0BPXLB4_2o8">https://www.youtube.com/watch?v=0BPXLB4_2o8</a>

Fonte: youtube (documento eletrônicos) com bases em informações de Oliveira (2021).

A partir do material acima, percebe-se que há uma busca para alinhar e padronizar o trabalho docente com essas formações para equipe gestora, que leva os ensinamentos aos professores. De acordo com D' Ávila (2013, p. 11564) “esse material é mais um manual didático, que expressa um receituário ao docente”, sendo uma forma de consulta, retirando-lhe a autonomia de decidir o planejamento de acordo com a sua realidade de sala de aula. Portanto, é uma forma de organizar o trabalho docente, limitando o fazer pedagógico, com objetivos apenas de garantir o alinhamento a BNCC.

O curso inicia tendo como referência o documento “Indicadores da qualidade na educação/Ação Educativa” (UNICEF, INEP-MEC, 2004), traçando um quadro comparativo com outro documento do FUNDESCOLA/DIPRO/FNDE/MEC<sup>25</sup>, “Como elaborar o Plano de Desenvolvimento da Escola” (2006).O primeiro módulo, “Gestão Estratégica”, tem uma duração de seis semanas; inicialmente traz uma parte conceitual sobre a nova “concepção de gestão e administração escolar, e gestão focada na aprendizagem dos alunos e nas dimensões de trabalho do gestor visando o sucesso”, além de trazer os seus mecanismos da avaliação externa. O objetivo,

<sup>25</sup> Fundo de Fortalecimento da Escola (FUNDESCOLA) é um programa oriundo de um acordo de financiamento entre o Banco Mundial (BM)<sup>1</sup> e o MEC, desenvolvido em parceria com as secretarias estaduais e municipais de Educação dos estados envolvidos. A missão do programa é o desenvolvimento da gestão escolar, com vistas à melhoria da qualidade das escolas do ensino fundamental e à permanência das crianças na escola, nas regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste. (OLIVEIRA, FONSECA, TOSCHI, 2005, p. 128)

portanto, é de que, a partir dos conteúdos desenvolvidos, a equipe gestora faça um diagnóstico da comunidade escolar, de modo a identificar seu perfil e estabelecer critérios de eficácia escolar para aplicação da avaliação estratégica FOFA e da construção do plano de ação.

A matriz FOFA corresponde a,

um instrumento de análise de negócio simples e valioso. Sua finalidade é detectar pontos fortes e fracos de uma empresa, com o objetivo de torná-la mais eficiente e competitiva, corrigindo assim suas deficiências. O nome é um acrônimo para Forças, Oportunidades, Fraquezas e Ameaças. Também conhecida como análise FOFA a matriz deriva da análise SWOT (Strengths, Weaknesses, Opportunities e Threats). Realizar uma análise F.O.F.A. leva a empresa a pensar nos aspectos favoráveis e desfavoráveis do negócio, dos seus proprietários e do mercado (ANDRADE, 2017, documento eletrônico).

No segundo módulo do curso, “Gestão Pedagógica: Formação de Professores e Planejamento”, são apresentados os critérios para análise da avaliação da eficácia escolar, com base no planejamento estratégico. Segundo Dalcorso, “o Planejamento Estratégico contribui de forma didática com a reflexão da comunidade escolar sobre sua realidade e a ajuda a traçar estratégias de ação para atingir melhores resultados” (DALCORSO, 2017, p. 103).

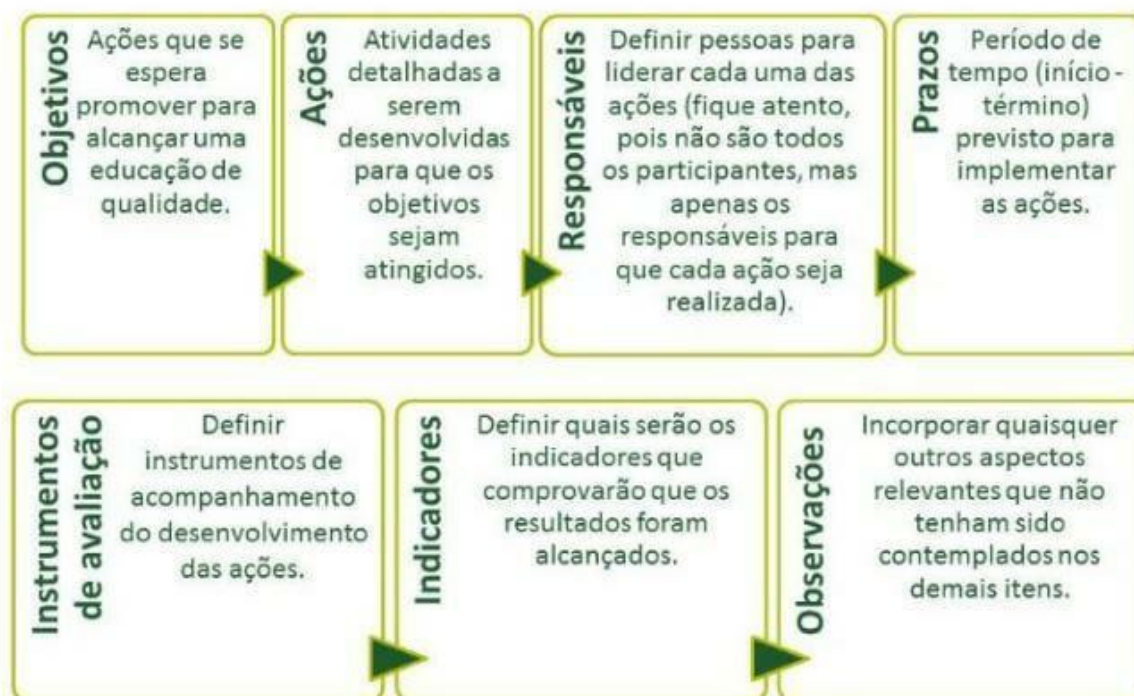
O curso possui encontros formativos ao término de cada etapa, nos quais são realizadas reflexões acerca dos temas já estudados. Seus objetivos: conhecer a teoria do Alinhamento Construtivo, (res)significar elementos constituintes de uma pauta formativa, (Re)conhecer a metodologia de observação de sala de aula proposta no curso, sistematizar características importantes para um *feedback*, refletir sobre o valor do processo formativo em seu desenvolvimento profissional” (COURSERA - CURSO GPA, documento eletrônico).

Nos conteúdos relacionados à gestão pedagógica e ao planejamento, os gestores aprendem a “potencializar o planejamento dos professores e acompanhar os planos de aula, por meio da teoria do alinhamento construtivo, bem como pelo estudo de técnicas que auxiliarão a ação pedagógica. Para a gestão pedagógica e formação de professores, o foco será aprender a elaborar boas pautas formativas, o diário de bordo da ação formativa e a observação de aula como estratégia de acompanhamento e suporte pontual ao professor (COURSERA – CURSO GPA,

documento eletrônico). Os/as cursistas recebem o conteúdo do curso por meio de vários instrumentos, como vídeo-aulas, atividades online, slides e outros a serem desenvolvidos na escola com os/as professores/as, a exemplo do plano de ação.

As etapas 3 e 4 do curso correspondem, respectivamente, ao estudo/elaboração e implementação do plano de ação. O plano de ação se apresenta como a materialização do planejamento estratégico, documento que, em tese, concretiza na prática as soluções gerencialistas para os problemas da escola. O plano de ação deve apresentar a seguinte estrutura:

**Figura 8 - Estrutura do Plano de ação – curso GPA**



Fonte: Curso GPA. Disponível em: <https://www.coursera.org/learn/gestao>.

A implementação do plano de ação deve seguir os seguintes passos, com o intuito de ser um documento democrático, porém este, por sua vez, é

[...] mais um documento burocrático, desperdiçando todo o tempo e recursos destinados à sua elaboração, não servindo, de fato, para transformar a realidade existente em busca da qualidade da educação (DALCORSO, 2012, p. 86).

Vale salientar que o plano de ação adota como critérios, a avaliação estratégica, metas a serem alcançadas, lideranças, prazos determinados,

indicadores para alcance de resultados, sem considerar a escola enquanto um espaço de múltiplas realidades sociais, apresentam fundamentos e preceitos empresariais.

Por fim, após ter apontado o que é o programa, seu público-alvo, frentes de atuações da rede e a gestão escolar, no tópico a seguir, identificamos a implementação do Programa Formar na Rede Municipal de Ensino de Campina Grande/PB, e suas possíveis implicações.

#### **4.3 PROCESSOS INSTITUCIONAIS: IMPLICAÇÕES ADMINISTRATIVAS, POLÍTICO-PEDAGÓGICAS E DEMOCRÁTICAS A PARTIR DO PROGRAMA FORMAR NA REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE CAMPINA GRANDE-PB**

Na estruturação desse tópico, dada a própria dificuldade em conseguir acesso a determinados documentos e obter algumas respostas, além da análise documental, sentimos necessidade de estabelecer um diálogo com gestores/as da SEDUC, a fim de melhor compreender a participação da FL, por meio do Programa Formar, nas políticas educacionais do município e, conseqüentemente, na gestão da Rede e das escolas, e o porquê e como se estabelecem essas alterações na execução da educação do município. Para tanto, realizamos entrevistas com uma gestora da SEDUC (com gravação autorizada), cuja fala está identificada aqui pela sigla GA.

Os princípios sobre os quais o ensino deve ser ministrado são estabelecidos pela Constituição Federal de 1988, no artigo 206. Dentre eles, destaca-se a gestão democrática do ensino público, na forma da lei, portanto, cabendo aos sistemas de ensino definir as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os princípios definidos no art. 14 da LDB:

- a) Participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola;
- b) Participação da comunidade escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes (BRASIL, 1996).

Portanto, é preciso que os sistemas de ensino assegurem “às unidades escolares públicas de educação básica que os integram, progressivos graus de autonomia pedagógica, administrativa e financeira, observadas as normas gerais de direito financeiro público” (BRASIL, 1996).

Apesar de os primeiros dispositivos legais em âmbito federal propiciarem espaço democrático, isso não foi suficiente para superar a inexistência de uma cultura de participação e engajamento, pois, a gestão democrática é, portanto, atitude e método. A atitude democrática é necessária, mas não suficiente. Precisamos de métodos democráticos de efetivo exercício da democracia” (GADOTTI; ROMÃO, 1997, p. 36).

Num município que é historicamente caracterizado por tradições patrimonialistas, clientelistas, como Campina Grande, não seria fácil a implementação de um processo democrático na educação. Em Campina Grande, se observa um alinhamento às políticas da Nova Gestão Pública ou gerencialismo, com uma forte presença das organizações privadas na prestação dos serviços, nesse caso da educação, como exposto no capítulo 2. De acordo com Shiroma e Campos (2006) é importante ressaltar que a adesão às organizações privadas é colocada para os educadores como a melhor estratégia para melhorar os resultados, que tem como indicadores de desempenho, números baseados em produtividade e eficácia na educação.

As decisões que denotam ações gerencialistas vêm se ampliando ao longo dos anos, sendo a partir de 2016 que elas se intensificaram com a entrada da Fundação Lemann na Rede Municipal de Educação de Campina Grande, com o Programa Formar. Nessa perspectiva, com a busca por resultados a partir do aprimoramento da gestão, o Programa Formar tem alcançado uma amplitude marcante na Rede, chegando às escolas sob a gestão da SEDUC. Portanto, em 2016, a SEDUC firmou “parceria” com a FL através do referido programa.

De acordo com o edital de seleção, o Programa Formar tem duração de 3 anos nas redes de ensino, porém, a “parceria” com a SEDUC/CG se estende de 2016 até o momento atual. Indagamos os motivos da assessoria da FL por meio do programa ter ultrapassado esses 3 anos, foi explicado em excertos de conversa com uma gestora da SEDUC, que a decisão de continuação foi de ambas as partes, visto

que, a experiência estava dando bons resultados a rede, e a FL sentia-se satisfeita com o compromisso da SEDUC nessa “parceria”.

Robertson e Verger destacam a influência do setor privado em todas as instâncias da educação:

O que frisamos aqui é a maneira pela qual uma determinada concepção de educação está sendo globalizada e gerida, e que, longe de ser um mecanismo para diminuir o liberalismo econômico, aparentemente as parcerias público-privadas da educação permitiram seu rápido avanço, dado que o setor privado está agora profundamente enraizado no coração dos serviços públicos educacionais, em todos os níveis, desde a política e a pesquisa até a aprendizagem nas salas de aula (ROBERTSON; VERGER, 2012, p.1149).

Para entendermos como se deu esse processo, perguntamos como a FL chegou a SEDUC, ao que nos foi respondido:

GA: se deu através de uma divulgação do edital de seleção pelos as redes sociais que estava havendo inscrição para que os municípios pudessem se mostrar interessados nessa parceria. Então, Campina Grande fez essa inscrição e seguindo todos os critérios da seleção, Campina Grande foi selecionada.

Um dos critérios de seleção apontados no edital é que a rede de ensino tenha, no mínimo, 15 mil alunos matriculados no Ensino Fundamental, ao ser selecionada, a SEDUC comprometeu-se a:

1. Celebrar um acordo de cooperação com a Fundação Lemann, formalizando os compromissos assumidos e seguindo as prerrogativas legais.
2. Garantir a dedicação do(a) Prefeito (a), do Secretária(o) de Educação e da equipe e comprometimento com as ações planejadas pelo programa (participação em encontros, trabalho em ações discutidas, etc.).
3. Garantir condições para realização de encontros presenciais e sessões de trabalho: a. Disponibilizar local e definir horário para realização de encontros presenciais com equipes da Secretaria e escolas ao longo do projeto, bem como a participação de todos inscritos no programa; b. Assegurar a infraestrutura para realização de encontro presencial (exemplo: flipchart, materiais impressos, projetor, caixas de som, extensão, computador, salas com número suficiente de assentos e internet); c. Disponibilizar um funcionário da Secretaria para prestar assistência para instalação de equipamentos de multimídia e organização do ambiente em encontros presenciais.
4. Garantir condições para realização de videoconferências e sessões de trabalho remotas: a. Fornecer condições para que as equipes técnicas e gestores escolares realizem atividades à

distância, por meio de computadores com câmeras e microfone e com acesso à internet (com velocidade mínima de 2mbps); b. Caso necessário, designar um profissional que auxilie os cursistas da rede a utilizarem as ferramentas tecnológicas necessárias para realização do curso (ex: Skype, plataforma online, etc.); c. Permitir o uso de filmagens de sala de aula (para uso sigiloso e formativo entre o cursista e formador – o conteúdo não será divulgado para terceiros) e de feedbacks como metodologia de aperfeiçoamento docente e garantir que as escolas participantes estejam cientes desse compromisso; d. Garantir que os cursistas possam realizar suas atividades liberando o acesso à plataforma do curso (Ex: permitir o acesso à página da plataforma, removendo possíveis bloqueios na rede da Secretaria/escolas).

5. Participar dos Eventos e Encontros de Formação Nacionais das Redes do Programa Formar.

6. Viabilizar a coleta de dados em todas as escolas e junto à equipe da Secretaria semestralmente para acompanhamento do programa e de sua efetividade. Os dados podem incluir informações sobre o andamento e a percepção acerca de políticas pedagógicas da rede, como a formação continuada de professores, currículo e outros eixos trabalhados no programa; também podem incluir resultados de avaliações externas municipais, estaduais e nacionais, e outros dados oficiais que a rede forneça e acompanhe.

7. Promover a realização de encontros semestrais com Prefeito(a) para prestação de contas sobre o progresso do programa na rede;

8. Informar a Fundação Lemann sobre parcerias com outros Institutos/Fundações em ações pedagógicas para rede e/ou grupos de escolas para avaliação sobre entrada e/ou continuidade do Formar na rede. Destacamos que a existência de outras parcerias não é impeditivo para a atuação do programa.

9. Arcar com os custos logísticos dos encontros presenciais da equipe do programa na rede (consultor pedagógico, gestor de projetos e gestor de redes) e dos formadores dos parceiros técnicos, incluindo: a. Deslocamento aéreo e/ou terrestre (com percursos de menor duração); b. Alimentação; c. Hospedagem. (PROGRAMA FORMAR, 2020, p. 14, pdf).

Percebe-se, de acordo com os compromissos e contrapartidas citados acima, que a FL realiza um monitoramento da rede, exigindo acesso a coleta de dados do andamento das escolas, os resultados das avaliações externas, como também, sobre a participação de outras “parcerias”. Um compromisso que chama atenção é a permissão para filmar a sala de aula, a fim de monitorar como os docentes e as escolas estão realizando os compromissos do programa. Portanto, esses compromissos revelam a ênfase gerencialista, por meio do caráter fiscalizador sobre as ações da rede de ensino para garantir o cumprimento dos conteúdos e atividades como condição de certificação do programa.



O Formar, em especial, estabelece a relação da FL com a SEDUC/CG, e serve como “guarda-chuva” para abrigar outros programas que dão suporte as suas ações. Portanto, a FL garante apoio às redes de ensino, no sentido de alcançarem os objetivos propostos por eles e seus dirigentes, a saber:

Todos os alunos tenham a oportunidade de uma aprendizagem de qualidade; Os professores recebam apoio para desenvolver e melhorar suas práticas pedagógicas continuamente; Os diretores e coordenadores desempenhem um papel chave na formação dos professores e na implementação do currículo em suas escolas; A equipe técnica da secretaria possa atuar de forma próxima às escolas e apoiar seu trabalho; A liderança da secretaria possa desenvolver políticas públicas e estratégias para apoiar todas as escolas da rede no desenvolvimento da aprendizagem dos alunos (FUNDAÇÃO LEMANN, documento eletrônico, s/d).

O primeiro compromisso citado é a celebração de um acordo de cooperação entre a SEDUC e a FL para o firmamento da “parceria” e formalização dos compromissos assumidos. Para entendimento deste acordo, buscamos saber como está formalizada essa relação, se existe um convênio ou contrato de parceria e se existe alguma forma de financiamento. A resposta que obtivemos foi a seguinte:

GA: há um termo de parceria que é assinado todos os anos. Campina Grande quando passou pelo processo de seleção, se houve um diálogo para mostrar que tínhamos interesse, mas que da nossa parte não iria haver contrapartida financeira (dinheiro). Mas mesmo assim a Fundação Lemann teve interesse em está conosco nessa consultoria.

Indagamos, nesse caso, quais eram as contrapartidas de despesas, materiais e responsabilidades da SEDUC para que a FL possa atuar na rede, e imediatamente a gestora respondeu:

GA: nosso público, técnicos e lideranças, que é de interesse da Fundação. Material para as formações, os espaços, recursos tecnológicos, e o que temos no dia a dia.

Ainda sobre investimentos, perguntei se a FL disponibiliza alguma contrapartida material para a rede, o que me foi respondido negativamente, alegando que apenas o material didático do curso (os livros) indicado é entregue com capa personalizada (já mencionados na seção do GPA) e conteúdo do curso em forma de material impresso, também disponibilizado pela FL.

Com relação aos contratos de parceria, solicitamos acesso a eles, porém não houve, por parte da SEDUC, a disponibilização destes. Vale ressaltar que foram várias as tentativas de acesso a esses documentos, inclusive por meio de pedido formal encaminhado à Seduc, mas muitas foram as dificuldades oferecidas pela própria secretaria municipal, que não demonstrou interesse em disponibilizar a documentação necessária para nossa análise, tendo praticamente nos negado esse acesso, mesmo se tratando de uma instituição pública. Isso nos faz questionar: por que há tanta dificuldade em permitir acesso aos documentos de uma “parceria” que a própria SEDUC afirma ser positiva? Se é algo que acontece de forma transparente, por que não há domínio público sobre essa relação?

Muitas são as indagações sobre essa negação de acesso documental. Porém, na tentativa de ter algum esclarecimento sobre esse acordo firmado, solicitamos via plataforma *Fala BR*, os documentos que nos haviam sido negados: o termo de parceria e o plano de ação. Através desta solicitação, nos enviaram o “Termo de Cessão ao Acordo de Cooperação” referente ao ano de 2020, e o “Termo de Responsabilidade – Compartilhamento de Dados e Informações Sensíveis – Política de Privacidade”. De acordo com o ‘termo de cooperação’, observa-se que:

I – **SECRETARIA** e **LEMANN** celebram Acordo de Cooperação, em 16 de junho de 2020, tendo por objeto a união de esforços entres as Partes para desenvolvimento do programa “Formar” ( o “Acordo”);

II – em virtude da experiência exitosa do programa “Formar”, o **FORMAR** foi constituído enquanto organização da sociedade civil e passou a operacionalizar o projeto;

III – **SECRETARIA**, **LEMANN** e **FORMAR** têm interesse que sejam transferidos ao **FORMAR** os direitos e obrigações assumidos no Acordo pela **LEMANN**.

A partir do referido acordo, identifica-se que em 2020 o programa Formar passa a ter um operador instituído pela própria FL. Assim, o Formar como consta no inciso II, foi constituído enquanto organização da sociedade civil, a saber:

**INSTITUTO FORMAR**, associação sem fins lucrativos, inscrito no CNPJ/ME sob o nº 39.467.216/0001-05, com sede em São Paulo, SP, na Rua dos Pinheiros, 870- 18º andar, cjs. 181 a 184 – CEP 05422-001 – Pinheiros, neste ano representado na forma de seu Estatuto Social, doravante denominada **FORMAR**.

O Programa Formar tem adquirido ao longo dos anos novas roupagens, e se expandido cada vez mais, tendo a adesão dos governos e municípios, nas redes de ensino de todo Brasil. Assim, a Fundação Lemann caracteriza-o como uma “experiência exitosa”, e cria um Instituto para esse fim. No termo consta, como citado acima, a constituição do Instituto Formar, porém, nesse mesmo processo, aparece o **Instituto Gesto**, que nos é apresentado da seguinte forma:

O Instituto Gesto surge no final de 2020 a partir da expansão do projeto Formar e sua crescente aproximação com as secretarias. A organização contribui para que gestores públicos tenham condições de inovar e aprimorar a forma de fazer gestão. (RELATÓRIO ANUAL, 2020, p. 19).

Criado em 2020, o Instituto Gesto nasceu da evolução do Formar, programa que aprimora a gestão pedagógica e administrativa em 28 redes públicas de educação. Em 2021, a organização seguiu o trabalho já executado, focando sua atuação na promoção da reabertura segura das escolas nas redes apoiadas e na construção de estratégias para recomposição da aprendizagem. (RELATÓRIO ANUAL, 2021, p. 15)

É importante considerar que a criação do Instituto Gesto pela FL ainda nos é pouco esclarecido. Sabemos que o seu objetivo é continuar implementando o programa Formar nas redes de ensino do país, proporcionando que este tenha mais êxito na sua execução. Porém, cabe questionar o porquê a FL, enquanto uma organização que já vinha atuando com os mesmos objetivos e contando com vários “parceiros”, como exposto no quadro 10, resolveu criar e manter outro instituto para o mesmo fim, como se tivesse diversificando seu leque de atuação e alcance institucional.

De acordo com o Termo de Responsabilidade, o Instituto Formar confunde-se com o Instituto Gesto, ou seja, é a mesma instituição com o mesmo CNPJ. Pois, o Instituto Formar apresenta-se como operador do programa, sendo na assinatura, o responsável como representação do “Instituto Gesto – Programa Formar”, o mesmo que assinou termo de cooperação. A gestora entrevistada na SEDUC nos afirmou que, a partir de 2020, nessa atuação do programa Formar, passou a ter o Instituto Gesto, que no início do programa em 2016, ainda não existia. Porém, não nos esclareceu muito, apenas explicou que fazia parte da FL na atuação do Formar.

Não obstante, a SEDUC/CG ao firmar acordo concordou com essas novas atribuições do programa Formar, conforme consta no mesmo, na qual celebraram o Termo de Cessão ao Acordo de Cooperação, da seguinte forma:

CLÁUSULA PRIMEIRA:

1.1 A **LEMANN** cede e transfere ao **FORMAR**, de modo irrevogável e irretroatável, todas as suas obrigações e direitos relativos ao Acordo;

1.4 A **SECRETARIA**, neste ato, concorda com a presente cessão do Acordo e de todos os direitos e obrigações nele previstos, ora realizada pela LEMANN ao FORMAR, nos termos do presente Termo.

É nítido a partir dos termos, e com o exposto até aqui, o interesse e adesão da prefeitura campinense, e da SEDUC em particular, em relação à Fundação Lemann, estando dispostos a executar o que propõe o Programa Formar. Ou seja, comungam com a proposta de transferir para a organização privada o poder de desenvolvimento das ações e propostas que consideram essenciais para a educação do município, ficando apenas com a responsabilidade de execução. Para isso, submetem-se a encontros e formações para aprimoramento da gestão.

Sobre como é desenvolvido o Programa Formar na Rede Municipal de Educação, a gestora respondeu nos seguintes termos:

GA: o Formar, digamos, é um braço da Fundação Lemann. As **ações** vêm da Fundação Lemann através do Formar, é nessa relação de ações onde inclui, encontros, e através de **diagnósticos** definem as ações que são implementadas para **fortalecer** o trabalho desenvolvido na Rede. A partir daí se busca **parcerias**, se traça **metas**, se busca realizar trabalhos a partir dos planos de ações elaborados.

Observa-se, ainda que pareça o contrário, que a FL está sim determinando o conteúdo da proposta política da educação campinense, quando define estratégias, metas e ações na gestão da SEDUC. Percebe-se a centralização como uma característica que a SEDUC/CG vem adotando nas tomadas de decisões, e isso vem ao encontro do trabalho da FL nas definições de suas políticas.

Outra evidência da ingerência da FL sobre as tomadas de decisões da SEDUC, e a centralidade destas, encontra-se nos excertos da entrevista:

GA: É oferecido formações para técnicos e gestores para nos orientar como realizar as ações. Diante isso, as ações são levadas

para a gestão das escolas. E nós, enquanto lideranças têm também a missão de estarmos monitorando, assessorando as unidades, fazendo o acompanhamento.

Existe por parte da FL, uma tendência de aprimorar os aspectos técnicos, por isso o trabalho na perspectiva de metas. Nessa centralização das decisões por dentro da SEDUC, a secretaria executiva decide tudo com a FL e só depois os/as consultores/as encaminham para os/as gestores/as. Tem-se formação sobre gestão para os técnicos da SEDUC, e estes têm a missão de multiplicadores, repassando as informações para os diretores.

Sobre isso, Heloísa Lück afirma:

Sob o enfoque da centralização de autoridade, os sistemas de ensino experimentam uma condição de independência e autonomia em relação às escolas e estas experimentam, por seu lado, uma condição de dependência e obediência em relação ao sistema de ensino que as mantém. Na medida em que essa condição acontece, é desigual e fadada ao desencontro, pela falta de reciprocidade e do direcionamento comum e falta de convergência (LÜCK, 2006, p.78).

Esse enfoque apresentado por Lück retrata a realidade quanto à condição de quem está hierarquicamente em posição privilegiada de poder, de quem decide o que, o como e o quando as coisas devem acontecer, ainda que não estejam vivenciando a realidade do chão da escola. Dessa forma, os direcionamentos não acontecem através da discussão coletiva, e sim são postos prontos para serem desenvolvidos conforme orientações de quem ocupa poder para tal. Portanto, concordamos com a afirmação da autora, segundo a qual

[...] a política educacional que vigora como resultado da aquisição de uma “cesta de produtos ou insumos adquiridos no mercado educacional” além se não resultar de discussões com a comunidade escolar, dado ser definida em função de um padrão construído pelo agente privado redefine o espaço do público e minimiza sua autonomia diante do privado. (ADRIÃO, 2008, p. 8)

Para a gestão da SEDUC, o Programa Formar “vem mudando a cara da educação campinense”, por meio de consultorias que atendem às demandas por eles apresentadas, como o curso GPA que exige que os/as gestore/as tenham pelo menos 75% da presença em cada módulo, sob pena de serem afastados/as do curso.

De fato, a entrevistada demonstra muito entusiasmo ao falar do desempenho da FL por meio do Programa, e de como a “parceria” estava dando certo. Dessa forma, quando perguntamos se a mesma percebe algum avanço e/ou melhorias a partir da implementação do Programa Formar na referida Rede, a gestora respondeu:

*GA: Sim. Eu teria muitos avanços para mencionar, mas vou enfatizar o próprio Ideb, pois é o que mede objetivamente e institucionalmente os resultados. Com reação a isso, observamos que houve e há avanços. A própria rede e a gestão têm sua meta para esse fim (bons resultados no Ideb), mas a Fundação Lemann tem colaborado bastante para isso, principalmente com a questão de monitoramento de dados e de ações prévias que possam chegar a esses resultados*

Nessa lógica, a proposta da FL tem sido explicitada nos relatórios anuais, e vai de encontro com essa percepção de avanço da SEDUC. Por meio de um discurso economicista, com forte apelo aos termos justiça social, oportunidade, meritocracia, eficiência, eficácia e entre outros, tem deixado claro sua visão gerencial, a exemplo da colocação do Jorge Paulo Lemann:

Acreditamos que melhorar o nível educacional brasileiro é essencial para o país se tornar mais competitivo a médio e longo prazo e para diminuir as desigualdades e tensões sociais. Visando uma utilização eficiente dos seus recursos, a Fundação Lemann tem pretendido especializar-se e dedicar-se à área de melhoria da metodologia gerencial na educação, ou seja, o aperfeiçoamento de uma cultura de avaliação de resultados. Advindos da área empresarial e sabendo da importância da avaliação de resultados, acreditamos que um foco similar, mas adaptado à educação, trará grandes benefícios. Começamos devagar em 2002, “testando as águas” com parceiros institucionais mais experientes. Para o futuro, esperamos desenvolver um conhecimento próprio e um nicho de atuação específico, colaborando onde for possível para a introdução de uma cultura de avaliação de resultados na área. Quando tivermos um histórico de resultados, captaremos recursos de instituições ou indivíduos estrangeiros com objetivos similares e interesse em atuar no Brasil. Educação baseada em resultados é igual a maior competitividade e igualdade social (LEMANN, Relatório, 2002, p. 2)

Esses dados e essa ênfase no Ideb são importantes, pois identificam algumas arbitrariedades que geram entraves para a gestão democrática, quando o interesse deixa de ser a participação coletiva nas tomadas de decisões referentes a formação integral dos sujeitos e passa a ser o alcance dos resultados, pois nessa “lógica

gerencialista, o gestor deve atuar na perspectiva de fortalecer o compromisso com os resultados, evidenciando a marca da regulação, enquanto controle” (OLIVEIRA, 2021, p. 268).

Nesse sentido, a gestão é marcada profundamente por uma noção de qualidade expressa no controle dos resultados, em detrimento dos processos, fazendo com que a qualidade tenha a sua expressão mais clara na quantificação dos produtos finais, pois toma para si a tarefa de acompanhar e monitorar, controlar e avaliar os resultados produzidos pelas ações do programa Formar. Assim,

[...] abrindo espaço para que entes privados ou organizações do terceiro setor influenciem no gerenciamento dos sistemas de ensino em determinada região, num modelo de gestão compartilhada ou por concessão, em que o público é administrado privadamente, a pretexto de melhorar a qualidade da educação, numa noção de qualidade instrumental ao mercado. Nesse bojo, encontram-se também propostas de construção de um “indicador nacional” de eficiência na gestão e de ampliação das parcerias com o setor privado (PINHEIRO, 2018, p. 121)

Essa conjuntura de mudanças nas ações desempenhadas pela SEDUC/CG, e conseqüentemente, como essas ações chegam a gestão das escolas, identifica um novo paradigma de gestão que está longe de ser democrática, pois consideramos que a participação dos/as conselheiros/as, docentes e funcionários/as representam o seu fortalecimento, e no sentido contrário, quando não há participação democrática, tende-se à fragilização da própria gestão. Nesse sentido, Santomé afirma que

As concepções mais neoliberais, na medida que se baseiam em perspectivas fortemente individualistas na hora de contemplar os interesses e modo de agir dos seres humanos, concebem o trabalho das equipes de direção como um conjunto de decisões técnicas, inclusive objetivas, que não precisam de maiores debates com o restante dos membros (SANTOMÉ, 2003, p.72).

Portanto, observa-se que a ênfase dada à gestão a partir do Formar, com foco em resultados, tem em seu bojo todas as características da gestão gerencial em detrimento da gestão democrática, uma vez que os conteúdos da proposta estão voltados ao monitoramento do trabalho dos/as professores/as e os resultados das avaliações de larga escala.

#### **4.4 IMPLICAÇÕES DO PROGRAMA FORMAR NA GESTÃO DAS ESCOLAS: UMA GESTÃO POR RESULTADOS?**

Os sistemas de ensino e as instituições vêm adotando uma postura de racionalização da educação, a partir de uma matriz empresarial, buscando alcançar resultados. Na gestão, é incorporada à função social da escola a interferência do gerencialismo, reduzindo a concepção de educação com base nas noções de concorrência, eficácia, eficiência, produtividade e desempenho.

As influências desse modelo de gestão implicam diretamente a gestão escolar

[...] por meio da descentralização das ações; na instituição dos colegiados; nos programas de responsabilização dos diretores e professores pelos sucessos e fracassos dos alunos; na participação da comunidade escolar nos processos de decisão da escola entre outros (CASTRO, 2009, p. 29-30).

Atrelado a essas questões, o discurso em busca da qualidade via resultados, tem dado cada vez mais espaço as organizações privadas nos processos das políticas educacionais, resultando a ênfase na competitividade, nas metas a serem alcançadas e nas classificações e competições entre escolas produzindo impactos na rotina escolar, na autonomia dos/as gestores/as e docentes e no controle das ações pedagógicas.

Portanto, para melhor compreender como tem se desenvolvido a gestão das escolas da Rede Municipal de Ensino, de que maneira o Programa Formar tem implicado sua atuação, principalmente, nos quesitos democráticos de gestão.

Atualmente, a rede municipal de ensino de Campina Grande é composta por 148 escolas públicas, que atendem a Educação Infantil (EI), o Ensino Fundamental e a Educação de Jovens e Adultos (EJA). Com relação a gestão das escolas da rede, a partir dos anos 2000, conforme Henriques (2021), passou a redefinir suas ações no interior das escolas ancoradas pelos resultados dos instrumentos de avaliação local e nacional. A rede conta, atualmente, com os sistemas avaliativos Sama, Saeb e estes constituem as pautas de discussões e formações para gestores (as), e subsidiam a intervenção pedagógica da equipe gestora de cada unidade escolar.

Nesse contexto da gestão escolar da Rede Municipal de Ensino de Campina Grande, consideramos importante destacar o processo de escolha para exercício da função de gestor (a) na referida rede de ensino. De acordo com a Lei n° 3.927 de 28



de agosto de 2001, esse processo ocorre por meio de eleição direta e secreta, realizada pela comunidade escolar. Conforme a isso, Paro (2001) considera que

Com a eleição, esperavam que a escola se encaminhasse rapidamente para uma convivência democrática e para a maior participação de todos em sua gestão. Todavia, as experiências mostraram que havia mais otimismo do que realismo nestas previsões. (PARO, 2001, p. 66)

A referida lei sofreu algumas modificações conforme consta na Lei n.º 6.152 de 6 de outubro de 2015. Passou a elencar algumas orientações às eleições dos/as gestores/as escolares, devendo as unidades de ensino eleger democraticamente seus representantes, no âmbito da gestão e na representação de cada categoria da comunidade escolar, por meio da composição do Conselho Escolar da Unidade, órgão colegiado que junto à gestão, zelarão pelo cumprimento da legislação escolar e administrativa que rege a unidade.

O Conselho Escolar é previsto na LDB (Lei n.º. 9394/96) como mecanismo para implementação da gestão democrática. Segundo o que a Lei n.º. 6.152/2015 designa em seu Art. 2º, os Conselhos Escolares terão as funções deliberativas, consultivas, fiscalizadoras, mobilizadoras e pedagógicas, constituindo-se no órgão máximo da escola, de acordo com a legislação vigente (CAMPINA GRANDE, 2015)

A composição dos segmentos da gestão escolar das escolas municipais de Campina Grande é apresentada no Capítulo II da referida lei, em seus artigos 4º e 5º, que estabelecem o Conselho Escolar formado por número ímpar de integrantes, não podendo ser inferior a sete e nem superior a quinze (CAMPINA GRANDE, 2015). Dessa forma, a lei apresenta o Conselho Escolar como órgão máximo da escola, com atribuições de exercer o papel ativo nos campos administrativo, financeiro e pedagógica, atribuições estas que devem ser respeitadas pela gestão escolar.

O Estatuto e o Plano de Cargos, Carreira e Remuneração do Magistério, previsto na Lei Complementar n.º. 036, de 08 de abril de 2008, é outro documento que apresenta informações sobre os/as gestores/as do município. De acordo com o Art. 52, o gestor entendido como Administrador Escolar compete ser responsável por articular, propor, problematizar, mediar, operacionalizar e acompanhar o fazer político-pedagógico e administrativo da comunidade escolar. A partir deste artigo,

destacamos os incisos que tratam das atribuições pedagógicas do cargo e que têm mais ênfase no cotidiano escolar, que são:

- I – Conjuntamente com o Conselho Escolar e com os demais componentes da equipe multiprofissional participar das discussões e da elaboração anual do Plano Político
- II – Garantir espaços para planejamento, discussão, reflexão, estudos, cursos, que oportunizem a formação permanente dos trabalhadores em educação e dos demais segmentos da comunidade escolar, enriquecendo o trabalho da escola.
- XI – Supervisionar as atividades dos serviços e das instituições da escola, bem como a sua atuação junto à comunidade (CAMPINA GRANDE, 2008, p. 27-28)

As atribuições acima citadas destacam a função da gestão de supervisão e de promover espaços de discussões e formações. Estas, por sua vez, ao longo dos anos, foram intensificadas confirmando um maior controle das ações desempenhadas na escola, principalmente, com a Portaria nº 049 de 09 de abril de 2015, que estabelece o cumprimento de uma nova jornada de trabalho para os profissionais do magistério da rede municipal de ensino para 30 horas semanais. Com essa portaria, os/as gestores/as escolares ficaram responsáveis por fiscalizar o cumprimento do/as docentes dessas horas departamentais, exercendo um controle por meio de lista de frequência e da descrição das atividades registradas em formulário específico enviado pela SEDUC, bem como, entrega de relatórios mensais com informações e decisões tomadas, e registros fotográficos das atividades departamentais.

A referida Portaria orienta os/as gestores/as quanto ao cumprimento das 5 (cinco) horas extraclasse de atividades departamentais e define, em seu art. 2º, de que maneira elas podem ser distribuídas:

- I- Planejamento Escolar e Educacional, como atividade prioritária, realizado obrigatoriamente, no mínimo, uma vez em cada mês;
- II- Curso de formação inicial (cursos oferecidos pela Plataforma Paulo Freire e Universidade Aberta do Brasil – UAB);
- III- Cursos de formação continuada oferecidos pela Secretaria Municipal de Educação (Seduc) ou em parceria entre a Seduc e entidades, órgãos, associações, sindicatos, Universidades, Ministério da Educação – MEC (a exemplo do Pacto Nacional da Idade Certa – PNAIC), Conselhos, Institutos, Secretarias Municipais ou Estaduais, entre outros;
- IV- Cursos de Especialização na área de educação reconhecidos pelo MEC;

- V- Formação pedagógica oferecida pela Unidade Escolar em consonância com os programas e ou projetos institucionais da mesma;
- VI- Reuniões pedagógicas de pais e mestres, com a comunidade e outra de interesse da Unidade Escolar;
- VII- Reuniões do Conselho Escolar e do Conselho de Classe;
- VIII- Encontros pedagógicos para elaboração e ou revisão do Projeto Político Pedagógico, Regimento Interno Escolar e Revisão curricular;
- IX- Outras atividades previstas no Projeto Político Pedagógico das Unidades Educacionais (plantão pedagógico em atendimento ao aluno e/ou aos pais e responsáveis, aula extraclasse, estudo de campo, visita a museus, aula passeio, pesquisa, entre outros) (PREFEITURA MUNICIPAL DE CAMPINA GRANDE, 2015, p. 2).

Para a ex-Secretária de Educação, a notícia publicada em 04 de setembro de 2018, intitulada “Prefeitura de Campina Grande consegue elevar notas do Ideb e mais uma vez cumpre metas definidas pelo MEC”,

O cumprimento da lei, com a incorporação das cinco horas departamentais, também foi decisivo, uma vez que estas horas são voltadas diretamente para a formação continuada de professores, como também para o planejamento e a elaboração do plano de metas de cada escola, instrumento que é fundamental para acompanharmos a aprendizagem dos alunos (SECRETÁRIA DE EDUCAÇÃO, 2018).

De acordo com Vieira (2004), a gestão escolar tem sido afetada por mudanças nas formas de administração escolar, indicando um novo padrão de gestão com:

- Necessidade de participação dos agentes na gestão escolar com conteúdos e níveis mais definidos;
- Mecanismos de avaliação que introduzem à responsabilização das escolas por resultados;
- Redefinição dos papéis no nível central, visando maior descentralização;
- Produtividade, eficiência e desempenho como ingredientes importantes do sucesso (VIEIRA, 2004, p. 39).

Portanto, essas medidas constataam que a gestão escolar tem assumido cada vez mais um papel complexo nos sistemas de ensino, sendo considerado o responsável pelo destino da escola, “quer como aquele que coordena (e controla) o trabalho de todos, quer como líder que estimula subordinados e comanda a proposição e o alcance de metas” (PARO, 2015, p. 20).

Observa-se que o papel do/a gestor/a tem assumido um caráter de disseminador do gerencialismo no âmbito das escolas, desenvolvendo práticas focadas na eficiência e produtividade, priorizando os resultados em detrimento do processo de formação dos alunos, a partir de indicadores que monitoram o trabalho docente, o desempenho dos alunos e da escola.

Essa percepção de gestão escolar fica mais nítida e é reforçada com a “parceria” entre a SEDUC/CG e a Fundação Lemann, que a partir do Programa Formar, vem promovendo formação para os/as gestores/as escolares, a fim de aprimorar as práticas de gestão, com o argumento de colaborar com o trabalho realizado nas escolas, buscando garantir sua eficiência e homogeneizar o padrão da qualidade de ensino. Dessa forma, o tópico a seguir detalha melhor como o Programa Formar tem atuado na gestão das escolas.

#### **4.4.1 A GESTÃO ESCOLAR COMO ARTICULADORA DA EFICIÊNCIA DOS RESULTADOS NA UNIDADE ESCOLAR A PARTIR DO PROGRAMA FORMAR**

A gestão escolar, cada vez mais, vem sendo inserida em uma proposta de alinhamento aos programas e projetos, a partir das reformas do contexto neoliberal para educação, com adesão dos governos as organizações privadas, seguindo uma perspectiva de gestão gerencial.

Nesse sentido, concordamos com Freitas (2014) ao enfatizar que o campo educacional abre espaço para que ‘empresas educacionais confiáveis’

[...] operem na difusão de métodos tecnicistas e introduzem nas redes e escolas processos de gestão verticalizados que permitem elevar o grau de controle sobre os profissionais da educação, a título de garantir a obtenção de metas e índices nas avaliações externas, definindo os objetivos, a avaliação, a forma e o conteúdo da escola (FREITAS, 2014, p. 1092)

Nesse contexto, a rede municipal de ensino de Campina Grande vem, ao longo dos anos, priorizando as ações das organizações privadas para a gestão da escola, como no caso da atuação da FL por meio do Programa Formar, assegurando um processo pedagógico com direcionamentos gerencialistas, pautado pela eficiência e eficácia, com o discurso de orientar e contribuir para a melhoria da realidade escolar e seus resultados.

Assim, para alcançar as necessidades da política educacional, e consequentemente, da Fundação Lemann e Seduc, as escolas da rede de ensino vem seguindo modelos de gestão estratégica, planejamento, acompanhamento e intervenções pedagógicas desenvolvidas na escola, visando responder as metas estabelecidas. Nesse caso, cabe a gestão articular e monitorar essas ações, com características gerencialistas que, de certa forma,

[...] representa uma possível ruptura com o princípio da gestão democrática, da colegialidade e da participação, que continua, todavia, formalmente em vigor, mas agora em acentuada erosão e sob uma distinta concepção de organização escolar e da sua administração mais dependente da liderança unipessoal e da respectiva concentração de poderes no interior das escolas (LIMA, 2013, p. 58).

Questionamos a adoção de propostas – formações e ações – para gestão, a partir do Curso Gestão para Aprendizagem, que apresenta mecanismos de gestão para o alcance de resultados “satisfatórios”, atribuindo maior centralidade ao/a gestor/a que é responsável por conduzir e gerir as ações da escola.

Para melhor entendimento da atuação e implementação do Programa Formar na gestão escolar, através da entrevista, indagamos a gestora (identificamos como: G1) de que modo o Programa foi apresentado à gestão, e quais são os objetivos do mesmo, ao que nos respondeu o seguinte:

G1: Eu conheci o Programa pela parceria que foi feita com a rede, chegou dessa forma. Os objetivos são proporcionar formações e acompanhamento, nesse caso, a rede recebe formações para que saibam como acompanhar e monitorar a gestão da escola, e como está desenvolvendo as propostas do formar. Mediante a isso, na rede tem o GAP (Grupo de Acompanhamento Pedagógico) que também recebeu instruções do Programa Formar para realizar o trabalho de acompanhamento.

Com relação à participação da gestão escolar na elaboração dos projetos desenvolvidos pelo Programa Formar na instituição, foi-nos assim explicado:

G1: Não. **Eu fui convocada**, não participei da elaboração de projetos. A SEDUC e a FL fazem a parceria, e somos convocados a participar. Eles (Fundação Lemann) já atuam em outros Estados e instituições, então já tem uma linha de trabalho, e chegam até nós com **um projeto pronto** a ser desenvolvido, e a partir de um diagnóstico ver o que melhor seria para rede, a fim de buscar resultados. Então, formam o pessoal dentro de uma perspectiva bem

construtiva, mediadora e democrática, e as nossas pautas de trabalho foram todas adquiridas nos processos de formações

Observa-se diante as falas da gestora, que os direcionamentos para a gestão escolar são verticalizados, “de cima para baixo”, na qual, não existe a participação desse segmento nas tomadas de decisões referentes a atuação do programa formar nas escolas, e na elaboração de propostas para mesma, conforme suas especificidades. Nesse caso, são convocados a executar as ações impostas e realizar as formações.

Nesse sentido, podemos concluir corroborando a afirmação da autora, segundo a qual

O princípio que adotam não seria da democratização, mas, talvez, o de maior racionalidade no emprego de recursos e o de maior rapidez na solução de problemas. Consistiria esse procedimento em um mecanismo de administração, segundo um paradigma não participativo e não de gestão, que pressupõe a participação e construção conjunta. (LÜCK, 2013, p.48)

Diante a atuação do Programa do Formar na gestão escolar da Rede Municipal de Ensino, existe as formações, como mencionada pela gestora. A formação que exige da equipe gestora participação, e um debruçar atento é o Programa de Gestão para Aprendizagem, como citado anteriormente, e explicitado no item 1.2 deste capítulo. Na realização do curso, no primeiro módulo, é ofertada a equipe gestora as seguintes aulas:

**Quadro 17– Curso GPA – Módulo I: Gestão Estratégica e Gestão de Resultados**

Aula	Assunto	Tempo
Introdução à Gestão (1ª Semana)		
Vídeo	Seja bem-vindo ao curso	2min
Vídeo	Mapa do Curso	50s
Leitura	Queremos conhecer você	10min
Leitura	Atividade de interação	10min
Vídeo	Gestão Escolar	27s
Leitura	Gestão Escolar x Gestão democrática	10min
Leitura	Gestão Escolar x Gestão Administrativa	10min
Vídeo	Projeto Político Pedagógico	1min
Leitura	Nova concepção de gestão	10min
Teste para praticar	Exercício de fixação	2 perguntas

Gestão Estratégica (2ª Semana)		
Vídeo	Introdução à gestão estratégica	58s
Leitura	Teste: que tipo de liderança você exerce	10min
Leitura	Dimensões da gestão escolar e suas competências	10min
Vídeo	Equipe Gestora	1min
Leitura	Qualidade em Educação	10min
Vídeo	Características das organizações eficazes	2 min
Leitura	Indicadores de Qualidade – parte 1ª	10min
Vídeo	Indicadores de Qualidade – parte 1B	26s
Vídeo	Indicadores de Qualidade: fundamentação teórica	10min
Vídeo	Importância do Planejamento	34s
Teste	Gestão Estratégica	1 pergunta
Vídeo	Depoimento da especialista: Claudia Zuppini	5 min
Planejamento estratégico (3ª Semana)		
Leitura	Introdução ao Planejamento Estratégico	10min
Teste	Gestão Democrática	1 pergunta
Vídeo	Depoimento: especialista Paula Louzano	3min
Cenário da Escola (4ª Semana)		
Leitura	Caracterização da Comunidade escolar – parte I	10min
Teste	Análise das caracterizações da comunidade escolar	1 pergunta
Vídeo	Caracterização da comunidade escolar – parte II	57s
Leitura	Aprofundamento da caracterização escolar	10min
Leitura	Dados das avaliações externas	10min
Leitura	Avaliação da eficácia escolar	10mn
Vídeo	Instrumento de análise da eficácia escolar – parte I	2min
Leitura	Instrumento de análise da eficácia escolar – parte II	10min
Teste	Análise de eficácia escolar	4 perguntas
Vídeo	Avaliação estratégica FOFA	1min

Vídeo	Instrumento de avaliação estratégica FOFA – parte I	40s
Leitura	Instrumento de avaliação estratégica FOFA – parte II	10min
Teste	Avaliação estratégica FOFA	4 perguntas
Leitura	Depoimento de especialista: Gestora Adriana Martins	10min
Vídeo	Depoimento de especialista: Gestora Deise Vinuto	5min
Plano de Ação (5ª semana)		
Vídeo	Depoimento da especialista: Andrea Gonçalves	5min
Leitura	Introdução ao Plano de Ação	10min
Leitura	Revendo o que aprendemos	10min
Tarefa Avaliada por colega	Plano de Ação	1h
Avalie seu colega	Plano de Ação	--
Leitura	Conte-nos sobre sua experiência	10min
Referências Bibliográficas (6ª Semana)		
Leitura	Referências Bibliográficas	10min
Vídeo	Veja como funciona o Ideb-QEdu	1min
Vídeo	Aprendizado em foco –Qedu	4mi
N		

Fonte: sistematizado pela pesquisadora (disponível em: <https://www.coursera.org/learn/gestao>. Acesso: 09/06/22).

Os conteúdos do curso, destacam a gestão estratégica como uma nova concepção de atuação deste profissional (gestor escolar) que trabalha em equipe articulando e coordenando as ações no ambiente escolar na busca da melhoria da aprendizagem dos alunos (CURSO GPA, documento eletrônico). Nesse modelo de gestão

O gestor deve compreender as várias dimensões da sua função para que possa agir através de uma visão sistêmica, articulando as ações na busca da qualidade de educação. Através dos indicadores de qualidade avaliar os processos e rotinas da escola. (CURSO GPA, documento eletrônico)

Outra perspectiva marcante no curso, como mencionado no quadro acima, refere-se ao planejamento estratégico que o caracteriza como uma ferramenta



excelente para o gerenciamento das ações da escola (CURSO GPA, documento eletrônico).

A partir dessas concepções de gestão e planejamento, o módulo oferece nas aulas, instruções e passos para desenvolvimento de um plano de ação, com isso, enfatiza a importância de avaliação e indicadores de qualidade. De acordo com a especialista Claudia Zuppini, uma das autoras do curso, em uma das aulas, diz que o mesmo aborda instrumentos gerenciais para ajudar o gestor nos problemas existentes na escola, e ao seguir as instruções “estará próximo de ser um gestor eficiente e eficaz”.

De acordo com o curso, o ponto inicial é o gestor conhecer a realidade da escola a partir de um olhar sistêmico, e ter uma estrutura sistêmica, para que possa olhar os problemas por várias perspectivas, e assim implementar soluções educacionais de sucesso.

Percebe-se claramente, a adoção ao modelo gerencial de gestão no curso. Pois, Paro (2008) nos esclarece que, na gestão gerencial, tudo é centralizado na figura do/a gestor/a e na necessidade de controlar todos os processos, principalmente, a eficiência dos resultados.

Assim, os autores, Gewirtz e Ball colocam que

O novo gerencialismo parece estar-se impondo e sendo promovido como modelo de gestão das escolas, caracteriza-se por seu autoritarismo com relação a modelos mais democráticos de gestão definidos pelo debate e pela negociação. [...] O ambiente escolar gerado pelas filosofias gerenciais é de competitividade, em relação nos quais os mais participativos e democráticos, onde o valor que rege a vida no estabelecimento é a cooperação e a ajuda. Esse novo modelo de gestão está provocando um deslocamento da perspectiva das necessidades dos alunos e alunas para as necessidades da instituição (GEWIRTZ; BALL, 2000, p. 254).

Vale ressaltar que, para as aulas sobre a gestão e as dimensões do trabalho do gestor é utilizado como referencial teórico o livro de Heloísa Lück (2009), “Dimensões do gestor escolar e suas competências”, da Editora Positivo, com direitos de publicação compartilhados entre Universidade Positivo, Fundação Lemann e CEDHAP. No livro são apresentados temas como fundamentação e princípios da educação e da gestão escolar, planejamento e organização do trabalho escolar, monitoramento de processos e avaliação de resultados educacionais, gestão de resultados educacionais, gestão democrática e participativa, gestão de

peças, gestão pedagógica, gestão administrativa, gestão do clima e cultura escolar e gestão do cotidiano escolar.

Com relação as avaliações apresentadas no curso, o referido módulo sugere o uso da FOFA (análise SWOT – inglês), amplamente usada em espaços corporativos que significa “Força, Oportunidade, Fraqueza e Ameaça”, utilizada no momento da avaliação estratégica, para identificar os pontos fortes e fracos da escola (empresa), em nome da maior eficiência. Portanto, a gestão deve “reunir a equipe estratégica e fazer o levantamento de forças, oportunidades, fraquezas e ameaças da escola” (COURSERA – CURSO GPA, s/d).

No decorrer da pesquisa tivemos acesso ao documento referente ao Feedback da Avaliação Estratégica – FOFA destinados às duas escolas participantes, os quais foram analisados com a intenção de compreender como o trabalho da equipe gestora está sendo avaliada pelo Programa Formar. Os referidos documentos nos revelam que tudo o que envolve a escola é monitorado através do repasse das informações da gestão para a FL, para que possam intervir nas ações.

A figura abaixo mostra uma análise enviada pelo formador do curso acerca dos apontamentos das forças, oportunidades, fraquezas e ameaças, realizadas pela equipe gestora. Na análise são usados os indicativos F de forte, Fr de fraco, M de médio, com a seguinte indagação, em que medida a Força ajuda a escola a se beneficiar da oportunidade?

**Figura 9 - Feedback Avaliação FOFA**

	Oportunidade 1 – OPORTUNIDADE DE REFORÇO COM O PROGRAMA NOVO MAIS EDUCAÇÃO	Oportunidade 2 – PARCERIAS COM UNIVERSIDADES	Oportunidade 3 - PARCERIA COM O INSTITUTO ALPARGATAS
Força 1- FORMAÇÃO DE PROFESSORES	<b>F</b>	<b>F</b>	<b>Fr</b>
Força 2- ESCOLA INSERIDA NUM BAIRRO UNIVERSITÁRIO	<b>M</b>	<b>M</b>	<b>M</b>
Força 3- ESFORÇO E COMPROMISSO DA EQUIPE COM AS METAS ESTABELECIDAS.	<b>M</b>	<b>M</b>	<b>M</b>

Fonte: extraído da análise FOFA da escola A.

Dessa forma, com a FOFA a escola deverá ser avaliada interna e externamente com frequência, a fim de monitorar os indicadores que irão garantir a

“qualidade” e os meios para se alcançar os resultados esperados. Feita a avaliação, deve-se pensar na elaboração do plano de ação, com ações que oportunizam que os pontos fracos sejam eliminados ou aprimorados, e os pontos fortes desenvolvidos para se tornarem peças-chave do sucesso do ensino e da aprendizagem, pois seus impactos podem ser medidos (avaliados?) de modo que a escola esteja mais preparada para seus possíveis efeitos.

Conforme Dalcorso (2017, p. 80),

Nas instituições educacionais permanece o desafio de se vincular o planejamento à avaliação, o que leva à definição dos objetivos, metas a serem atingidas a curto, médio e longo prazo e por quem serão gerenciadas. O resultado gera um novo olhar no planejamento estratégico, que é reestruturado para atender uma nova realidade, mapeada a partir dessa prática.

Outro aspecto avaliativo é a planilha “Análise de Eficácia Escolar – Gestão de Resultados”, entregue no curso, que visa avaliar exatamente os resultados do desempenho acadêmico dos/as alunos/as, o desempenho geral da escola, e a avaliação contínua do rendimento discente. O quadro a seguir mostra o feedback enviado pelo formador a partir do preenchimento dessa planilha, considerando as evidências que precisam ser avaliadas com mais atenção.

**Quadro 18– Feedback da Análise de eficácia**

<b>Características</b>	<b>Escala de cores</b>	<b>Evidências</b>	<b>Comentários</b>
A equipe escolar utiliza os resultados de testes e relatórios de avaliação para localizar problemas potenciais e propor soluções.		CONSELHO DE CLASSE E O NOVO MAIS EDUCAÇÃO	Fica claro que as reflexões são realizadas no conselho, mas a evidência neste caso seriam os consolidados, registros desses conselhos.
A equipe escolar utiliza informações para fazer revisões da forma como o currículo está organizado, articulado e é trabalhando na escola.		FOTOS DAS REUNIÕES SOBRE A BASE	De que forma essas fotos evidenciam essa característica? Acredito que o registro das reuniões e as fotos seria uma evidência do que foi tratado na reunião e quais participantes estiveram nela. O que acham?”

Em momentos determinados, é delegada aos alunos a responsabilidade de se auto avaliarem.		FOTOS DOS CONSELHOS DE CLASSE	Novamente as fotos não podem evidenciar auto avaliação. Como esse aluno se auto avalia? Muitas vezes podem ser os instrumentos de auto avaliação usados, as evidências dessa característica.
--	--	-------------------------------	--

Fonte: quadro extraído do feedback da análise de eficácia da Escola A.

Observa-se a partir do quadro acima, a busca por uma eficácia do trabalho na escola, sendo para isso, exigidos que a equipe gestora esteja avaliando e monitorando o desenvolvimento pedagógico e seus resultados, na qual, percebemos a importância dada às avaliações e a busca por resultados, colocando a gestão em um ritmo de cobranças para realização de ações, tendo assim que administrar muita demanda, levando a reflexão, mais uma vez que, isso faz com que a comunidade escolar se responsabilize totalmente por seus resultados, isentando o Estado, demonstrando mais uma característica de viés gerencial da administração da escola.

Desse modo, a gestão escolar, mesmo abarcando a forma de conduzir a organização escolar como um todo, tem suas ações voltadas

[...] às práticas que incidem na dimensão pedagógica, como a elaboração e acompanhamento de planejamentos estratégicos, juntamente com os/as docentes, no intuito de direcionar os objetivos propostos ao alcance das metas e superação dos resultados” (HENRIQUES; SILVA, 2020, p. 181).

Portanto, os gestores preenchem a “Análise de Eficácia Escolar ” para melhor compreensão dos processos pedagógicos da escola, pois é necessário que os especialistas da FL tenham amplo conhecimento das práticas pedagógicas e de como estão sendo desenvolvidas. Dessa forma, um membro da equipe gestora poderá assistir à aula de uma determinada disciplina de um/a professor/a, conforme o protocolo de observação que, teoricamente deve ser apresentado ao/à professor/a para que saiba o objetivo da observação, conforme o demonstrado no roteiro abaixo:

#### **Figura 10 - Roteiro para desenvolvimento da observação da sala de aula**

REALIZAÇÃO

**formar**

FUNDAÇÃO **Lemann**

PARCERIA

**ELOS**

Organize em sua agenda um momento para observar um professor em ação. Escolha um foco e, com o uso do Protocolo de Observação, realize todos os passos propostos para realização desta atividade.

**ANTES**

Escolha um professor ou peça um voluntário para esta observação.  
 Marque data e horário para a observação.  
 Defina com o professor qual será o foco.  
 Compartilhe com ele o protocolo que será utilizado no momento da observação.  
 Peça para que ele compartilhe com você o planejamento desta aula.  
 Combine uma data para o feedback desta observação

**DURANTE**

Vá à sala no horário combinado e seja o mais discreto possível para não chamar a atenção dos alunos e atrapalhar o andamento da aula.  
 Anote tudo que foi observado de acordo com o seu foco.  
 Registre as evidências para o que foi observado (não esqueça que o seu registro deve ser muito objetivo contendo apenas fatos observáveis e sem as suas inferências).  
 Ao terminar a observação, agradeça o professor e saia discretamente da sala.

**DEPOIS**

Leia tudo que anotou e elenque aquilo que precisa de esclarecimentos.  
 Planeje boas perguntas para iniciar a conversa.  
 Estude e planeje boas sugestões de acordo com suas observações.  
 Converse com o professor no dia combinado.  
 Agradeça a disponibilidade dele e elogie os pontos positivos.  
 Reflitam sobre o que foi observado usando as habilidades comunicativas e as perguntas que você já planejou.  
 Finalize a conversa anotando os encaminhamentos que vocês combinaram e, se for possível, já marcando uma nova visita.

**O momento do feedback deverá ser filmado e não deve ultrapassar 15 minutos. Depois, vá até à plataforma e envie o vídeo para seu formador seguindo as instruções.**

Fonte: Curso GPA. disponível em: <https://www.coursera.org/learn/gestao>.

O roteiro de observação acima providencia que o professor seja monitorado por parte da gestão, sendo observado desde aos objetivos aos/as alunos/as, até o tempo determinado para cada atividade, para assim garantir o alinhamento ao projeto que quer ser implementado nos sistemas educacionais. Vale ressaltar que, não só a aula é quesito de observação, mas também a desenvoltura e comportamento do/a professor/a, conforme nos mostra a figura abaixo:

**Figura 11 - Roteiro de observação focada**

Observações:			
observação focada: entusiasmo do professor			
Nome do professor:	Ano:	Turma:	
Disciplina:	N.º de alunos:	Hora:	
Observador:	Sala:	Data:	
Comportamentos com impactos educativos positivos	Nada evidente	Algo evidente	Bem evidente
1. Fala de forma expressiva.			
2. Sorri enquanto ensina.			
3. Apresenta um sentido de humor adequado.			
4. Movimenta-se pela sala de aula enquanto fala.			
5. Utiliza uma linguagem corporal não-intimidatória.			
6. Evidencia descontração.			
7. Não passa o tempo a ler notas ou o livro escolar.			
Comentários gerais:			

Fonte: Curso GPA - FUNDAÇÃO LEMANN - documento eletrônico, s/d. disponível em: <https://www.coursera.org/learn/gestao>.

A observação de aulas, por parte da gestão, tem sido uma estratégia naturalizada pelas tendências de educação para o mercado, promovida pelas organizações privadas, com a justificativa de contribuir para a formação do/a professor/a. Percebe-se então, que essa tarefa de monitoramento da gestão sobre o trabalho docente, tem a “intenção de transformar a escola em um quartel general de subserviência” (OLIVEIRA, 2021, p. 208) frente às exigências impostas pelos membros das secretarias de educação e da FL para monitorar e controlar as ações pedagógicas da escola.

O conteúdo do curso direciona as práticas pedagógicas dentro da escola sob o olhar atento da própria Fundação e da SEDUC por meio da Elo, ‘parceira’ responsável pela formação e que recebe relatórios, portfólios, planos de ação, etc., como devolutivas das atividades do curso. Esse é o perfil da ‘parceria’:

ensinar, “instrumentalizar gestores a se tornarem técnicos” ou burocratas ansiosos para mostrar serviços à Seduc e competir com seus pares até na apresentação de um recheado portfólio. (MIRANDA, 2013, p.104).

Isso revela o fato de que, embora se sinta no domínio das atividades do programa, o/a gestor/a tem a sua atuação regulada, pois não pode decidir por si como deve proceder diante das exigências impostas. Dessa forma, a concepção de gestão, limita-se a “expressão da ideologia dominante em nossa sociedade, identifica administração apenas com o controle e a supervisão do trabalho alheio” (PARO, 2016, p. 92-93).

#### **4.4.1.1 O Plano de ação: a materialização da gestão por resultados**

Na materialização da gestão estratégica e do planejamento estratégico, o documento que, em tese, concretiza na prática as ações gerencialistas para os problemas existentes na escola, é o Plano de Ação. Portanto, a finalização do curso corresponde, respectivamente, ao estudo/elaboração e implementação do plano de ação, sendo a implementação deste, uma forma de cumprimento das metas estabelecidas. De acordo com Dalcorso (2017, p. 98), o plano é um documento tem como objetivo, “orientar as ações da Gestão Escolar, para que possa articular ações com maior eficiência para atingir suas metas”.

O plano de ação se baseia em um modelo de orientações com critérios definidos previamente por agentes externos a escola, que direcionam e sinalizam o que deve ser feito, a partir de orientações para elaboração do plano de ação, um modelo criado pela Programa Formar da FL, e apresentado no curso GPA.

As orientações para elaboração do plano de ação constam de um roteiro que contém o passo a passo que a equipe gestora deve seguir para elaborar o plano da sua escola, a partir dos resultados das planilhas/devolutivas pedagógicas e tentar sanar as dificuldades apresentadas nas avaliações diagnósticas do Sama.

Inicialmente, o roteiro solicita que seja elaborado um plano de ação que apresente os elementos como a justificativa, o objetivo almejado, o indicador final que é a métrica do objetivo, o detalhamento das atividades que serão desenvolvidas

em ordem cronológica, o período (início–término) previsto para implementar as ações e os responsáveis que devem executar e/ou acompanhar as ações.

Também aparecem nas orientações algumas dimensões que devem ser contempladas no plano, são elas: A) Formação do Professor; B) Participação da comunidade escolar; C) Protagonismo estudantil; D) Parcerias; E) Comunicação. Tais dimensões devem ser explicitadas no plano no sentido de contribuir para uma mudança na cultura escolar, bem como na estruturação e organização da rotina da escola para efetivação dos objetivos elencados. (CURSO GPA, documento eletrônico).

Sugere-se que equipe gestora consulte as sugestões e feedback das atividades sinalizadas pelo/a formador/a para a elaboração do plano de ação, ou seja, não é elaborado com base nas informações de quem conhece todo o contexto escolar e as limitações que o cotidiano escolar apresenta. Isso se confirma mais ainda, através de uma fala da gestora (G1) em excertos da nossa conversa, por meio da entrevista, na qual a mesma relatou que

G1: as vezes o que eles propõem foge do real da escola, pois as condições materiais não permitem que andemos com a formalização exigida, e as instruções, como se a escola estivesse estruturalmente e pedagogicamente arrumada. Mas sei que querem que cheguem a isso.

Dessa forma, entendemos que a equipe gestora e os/as professores/as são expostos/as a uma autonomia “aparente”, em que não realizam o trabalho pedagógico, apenas executam, seguindo o que é prescrito pelos sujeitos do Programa Formar, pois concordamos com Lück (2013, p. 101) ao considerar que a “autonomia pressupõe a superação da divisão do trabalho como um valor em si, pela qual se separam quem decide e quem faz”.

De acordo com Paro (2015), tais ações acabam

Alijando os educadores escolares de sua liberdade de conceber, planejar e executar o ensino de forma orgânica e tecnicamente consistente, impossibilita uma educação eficiente, pois tira da escola as condições adequadas de realizar o ensino de acordo com suas peculiaridades políticas e pedagógicas. (PARO, 2015, p. 69),

Seguindo essa lógica, e a partir dos direcionamentos passados pelo formador, a equipe gestora apresenta como executaram o Plano de Ação da Escola. O quadro abaixo mostra trechos dos planos de ação das escolas participantes da pesquisa, e



ênfatiza a proposta ao aprimoramento dos resultados das avaliações internas e externas. Optamos por substituir os nomes reais das escolas por Escola A e B, pois as gestoras mostram-se inseguras na exposição dos documentos disponibilizados.

**Quadro 19– trechos retirados do plano de ação das escolas**

Assunto	Escola A	Escola B
Justificativa	A Escola Municipal Padre Antonino em análise realizada em reuniões, interna e posteriormente com a comunidade escolar para os fins de se discutir as ações que venham convergir no enfrentamento de pontos identificados no cotidiano, sejam fortes ou fracos, mas, precisamente os fracos, e também no intuito de revisão do projeto político-pedagógico, concluiu-se que existem bastantes pontos fortes que precisam ser mantidos, e algumas questões a serem melhoradas e/ou conquistadas, à medida que metas e planos de ação sejam projetados para estes fins. Dentre eles, destacamos, e serão focos deste plano, que há um percentual bem expressivo, o equivalente a 38% de alunos do 4º ao 9º ano do Ensino Fundamental com baixo desempenho em leitura e escrita, e nos aspectos lógico matemáticos o que implicam em resultados negativos, conseqüentemente em déficit na aprendizagem. Por isso, o presente plano de ação será elaborado e estrategicamente executado com ações direcionadas a estes fins e assim garantir altas expectativas de aprendizagem, atingir novos resultados, de certos, positivos. A escola quer dar um sorriso largo para aprendizagem.	Partindo do diagnóstico realizado, verificando-se as fraquezas identificadas como pontos que necessitam monitoramento, destacaram-se como essenciais o acompanhamento ao planejamento escolar e metodologias adotadas pelos professores, bem como as questões de infrequência e dificuldades de aprendizagem apresentadas pelos alunos, no que se refere mais especificamente, as dificuldades de leitura e escrita.
Objetivo	Elaborar e executar ações focadas em leitura, escrita e conhecimentos matemáticos, que integradas as demais áreas deverão voltar-se à resolução do problema de déficit de aprendizagem nestas áreas de conhecimento e nas turmas do 4º ano ao 9º ano do Ensino Fundamental, no período de março de 2018 a novembro de 2018.	Melhorar a aprendizagem de leitura e escrita dos alunos das turmas do 4º ano A e B do Ensino Fundamental.
Indicador Final	Que as ações que visam enfrentar os problemas identificados em leitura e escrita dos alunos do 4º ao 9º ano do Ensino Fundamental sejam 100 % executadas no referido período e assim elevar para 90% as altas expectativas de aprendizagem em leitura e escrita.	100% dos alunos dos 4º anos dominem no mínimo, 80% das habilidades de leitura e escrita de acordo com a Sama (Sistema de Avaliação Municipal da Aprendizagem).
Dimensão	TODAS	Formação de Professores; Participação da Comunidade Escolar; Protagonismo

Fonte: sistematizado pela pesquisadora com base no Plano de ação da escola A e B.

Em ambos os planos, foram sugeridas ações efetivas, com base nos resultados das avaliações, com o intuito de desenvolver nos/as alunos/as habilidades de leitura e escrita. Nos objetivos elencados observamos o foco na Língua Portuguesa, porém destinados a públicos diferentes. A Escola A teve um foco mais abrangente, destinando as ações para as turmas de 4° a 9° anos; e a Escola B apenas para alunos do 4° ano. Como indicador final, a escola A registrou a meta de elevar para 90% a aprendizagem em leitura e escrita, enquanto a escola B que os/as alunos/as dominem 80% das habilidades de leitura e escrita conforme o SAMA.

Vale ressaltar que, na revisão pelo formador do plano de ação da escola A, todos os direcionamentos foram realinhados, que passaram a apresentar o seguinte objetivo e indicador:

#### Quadro 20– Realinhamento do Plano de ação da Escola A

Escola A	
Objetivo	Aprimorar a competência de leitora das turmas: 4° ano do fundamental I e 8° anos (três turmas) do fundamental II.
Indicador	Acompanhar e monitorar as ações que visam enfrentar o problema identificado em leitura nas turmas acima citadas por meio de planilhas de monitoramento das avaliações bimestrais internas e externas, e que 90% dos alunos acertem 80% das avaliações internas e externas (SAMA) relacionados às habilidades em leitura.

Fonte: construído pela pesquisadora com dados do Portfólio da escola A

O plano demonstrado no quadro acima sugeriu ações efetivas a partir dos resultados apresentados no Sama, com o intuito de desenvolver nos alunos habilidades de leitura, escrita e conhecimentos matemáticos, porém o mesmo foi reduzido, por parte do programa, para apenas a habilidade de leitura. No indicador que foi realinhado, percebe-se a exigência de monitoramento das ações por parte da gestão, por meio de planilhas avaliativas, bem como, a meta estipulada com relação ao alcance de resultado na avaliação SAMA. Portanto, o foco do plano é demonstrar se o trabalho da equipe gestora tem atingido os resultados nas avaliações, no caso da rede em estudo, da avaliação Sama. Desse modo, o referido plano de ação

[...] tira-se a liberdade da escola de construir seu próprio Plano com uma proposta pedagógica inovadora e que impacta a vida dos seus alunos positivamente no sentido social e transformador e dá lugar a

reprodução de técnicas, metodologias e conteúdos para atingir as metas exigidas pelo sistema de avaliação, alinhados a um modelo fundamentado em preceitos gerencialistas que apresentam soluções de mercado para os problemas da escola. (HENRIQUES, 2021, p. 133)

De acordo com o referido plano de ação, a equipe gestora avaliou o mesmo da seguinte forma:




O nosso plano de ação após revisão passou a ser mais focado. Em relação as ações realizadas, conseguimos fazer diversos momentos de contato com a leitura assim como oficinas, para tentarmos melhorar os índices apontados nos **resultados das avaliações** iniciais nas referidas turmas. Conforme os dados apontados nas avaliações intermediárias, os **resultados** ainda não tiveram os esperados, mas houve melhoras. Portanto, o trabalho continua e iremos intensificar as ações para que os **resultados** melhorem cada dia mais e consigamos **atingir as metas**. (PLANO DE AÇÃO, 2018, documento digitado, s/p [grifos nossos])

Percebe-se, na citação acima, que a gestão se sente pressionada a estar focada na ação do trabalho pedagógico, a partir de cobrança de maior produtividade e eficácia, daquilo que é desenvolvido em sala de aula, de modo a garantir o alcance de metas e indicadores de resultados.

Essa ênfase ao alcance de resultados por via de avaliações dos rendimentos dos alunos, fica mais explícito no portfólio de implementação do plano de ação. A implementação do plano de ação deve ser apresentada pela a equipe gestora a partir da elaboração de um portfólio. Nesse portfólio deve conter registros da aplicação da avaliação SAMA e seus respectivos resultados. Na ocasião, tivemos acesso ao portfólio da Escola A, na qual observamos essa ênfase aos resultados, conforme nos mostra o registro abaixo.


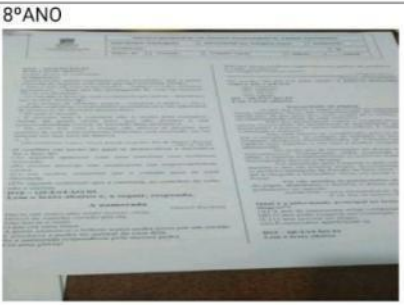


### **Figura 13 – Recortes do Portfólio da Escola A – Registros do SAMA**

REALIZAÇÃO PARCERIA

**GESTÃO PARA A APRENDIZAGEM**  
Implementação do Plano de Ação

intermediárias.

<p><b>4ºANO</b></p> 	<p><b>8ºANO</b></p> 
 <p><b>4º ANO</b></p>	 <p><b>8 ANO</b></p>
<p><b>RESULTADOS INICIAIS 4 ANO</b></p> <p>SAMA - Relação dos Descritores trabalhados na Avaliação do 4º ANO :</p> <div style="border: 1px solid black; padding: 2px; width: fit-content;"> <p>D3 - D4 - D5 - D6 - D7 - D8 - D9 - D10 - D11 - D12 - D13 - D15.</p> </div>	<p><b>RESULTADOS INTERMEDIÁRIOS- 4 ANO</b></p> <p>SIMULADO - Relação dos Descritores trabalhados na Avaliação do 4º ANO :</p> <div style="border: 1px solid black; padding: 2px; width: fit-content;"> <p>D1 -D2- D4 - D5. - D6 - D7- D09. - D11 - D14 - D15</p> </div>

Fonte: portfólio de implementação do Plano de Ação da Escola A

Mediante a implantação do Plano de Ação, como forma de cumprir com as metas estabelecidas na escola, fica evidente a preocupação com os índices dos resultados das avaliações, e assim, o trabalho da equipe gestora acaba se “moldando para atender a essas demandas e corresponder a um projeto educacional tecnicista de preparação dos/as estudantes para a realização das avaliações externas em larga escala” (HENRIQUES, 2021, p. 134).

Observa-se, portanto, que ocorre uma gestão por resultados em detrimento da gestão democrática; e para que aconteça uma gestão democrática, faz-se necessário “buscar a integração das práticas políticas com as atividades administrativas” e a “[...] instalação de um efetivo processo de avaliação da escola pública” (PARO, 2016, p. 97-8) é fundamental. Porém, o que se observa é apenas uma avaliação dos rendimentos dos alunos, e a metas de resultados diz respeito a isso.

Assim, a dinâmica do trabalho da equipe gestora assume uma postura padronizada orientada para o alcance dos resultados, centradas em metas, e índices da gestão de sala de aula. Orienta-se por meio da lógica gerencial de gestão, que a partir dessa atuação do Programa Formar da Fundação Lemann, submete a processo de controle e monitoramento, com práticas reducionistas na educação, que se limitam aos descritores das avaliações.

É nessa conjuntura de mudanças nas ações desempenhadas pelos gestores escolares que identificamos o novo paradigma de gestão, que está longe de ser democrático, haja vista que

A gestão democrática ocorre na medida em que as práticas escolares sejam orientadas por filosofia, valores, princípios e ideias consistentes, presentes na mente e no coração das pessoas, determinando o seu modo de ser e fazer. (LÜCK, 2013, p. 41)

Portanto, o Programa Formar, através do referido curso, padroniza o trabalho da gestão escolar, mostrando a forma que este deve conduzir. Isso demonstra o quanto na educação tudo o que acontece está sendo padronizado, replicado e monitorado, contrapondo às iniciativas mais democráticas.

Assim, esta análise evidencia como a gestão democrática vem perdendo lugar para o modelo de gestão gerencial, no qual a política educacional, cuja direção e execução da proposta têm sido assumidas por organizações privadas atuantes na rede municipal de ensino de Campina Grande – nesse caso, a Fundação Lemann – protagoniza uma inversão de procedimentos que conflita com a gestão democrática da educação e da escola pública no âmbito municipal. E isso é contraditório em relação aos princípios estabelecidos legalmente no país como base de desenvolvimento da educação escolar pública.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho se propôs a contribuir para o debate acadêmico sobre a gestão e as políticas educacionais, acreditando que esse debate reflexivo, crítico e dialético pode fazer avançar no campo da pesquisa em educação. Logo, perseguiu o intuito de defender a educação pública, gratuita e de qualidade para todos/as, com uma gestão pública e democrática, como condição pressuposta na garantia e realização do direito e necessária à formação emancipatória do sujeito, ao seu desenvolvimento integral e omnilateral.

Não obstante, algumas reflexões sobre a relação público-privado nos levam a percepção das novas formas de privatização da educação, levando-nos a compreender e a afirmar a necessidade de se ampliarem análise de políticas públicas, especificamente educacionais, como campo investigativo e urgente em diversos espaços de formação e qualificação, possibilitando aqueles que estão no cotidiano escolar, compreender o movimento histórico, suas contradições que comprometem a autonomia, a participação democrática, o poder de decisão da escola e da gestão, ao tempo em que favorecem práticas gerencialista e a racionalidade mercadológica.

O movimento de confronto entre o referencial teórico e o concreto real foi imprescindível para identificar o conteúdo (político-pedagógico e ideológico) que perpassa a atuação da Fundação Lemann sob a forma de “parceria” com determinados entes públicos, como a SEDUC-CG. Ao tempo em que se apresenta como ‘organização familiar e sem fins lucrativos’, tal FL vem ampliando suas redes de relações no mercado da educação, desde 2002, contribuindo diretamente para o fortalecimento e ampliação do processo de privatização da educação no país.

A análise foi fundamental para entender o processo histórico que configura a gestão pública no município de Campina Grande/PB, e como se configura a *práxis* da educação municipal campinense. Para este fim, buscamos recuperar teoricamente componentes que caracterizam a Rede Municipal de Educação de Campina Grande/PB para, assim, extrair as implicações da “parceria” celebrada com a FL. Este conjunto de reflexões traduz os caminhos adotados pelos gestores públicos locais e a perspectiva político educacional que foi sendo forjada para a gestão educacional escolar nos últimos anos.

Consideramos que a educação escolar pública campinense corresponde ao projeto hegemônico no país, cuja ênfase ancora-se nos princípios da Nova Gestão Pública e na visão de mercado, perspectiva que tem sido fortalecida pelo consentimento e subordinação ativa do poder público local. Desse modo, alimenta-se uma falaciosa visão de qualidade educacional limitada a resultados quantitativos em detrimento dos processos qualitativos que deveriam primar o desenvolvimento educacional público.

Seguindo as trilhas dos objetivos específicos da pesquisa, no capítulo três contextualizamos os processos de abertura, por parte da SEDUC/CG, às organizações privadas, destacando que Campina Grande/PB, no seu contexto histórico e político, carrega as características da tradição patrimonialista e clientelista. Os cargos públicos eletivos foram e continuam sendo ocupados por aqueles que fazem parte de famílias governantes que se revezam no poder, sendo as políticas públicas conduzidas e implementadas de acordo com os interesses particulares, de pequenos grupos em detrimento do desenvolvimento coletivo. Consideramos que esse ambiente político-econômico e ideológico favorece a implantação de práticas gerencialistas de gestão pública no município, assim como a transferência das responsabilidades nas políticas educacionais para organizações do setor privado, potencializando sua influência e incidência sobre a esfera pública. Nesse sentido, afastam-se as condições para uma efetiva gestão com viés democrático na educação.

Consideramos, pois, que a SEDUC/CG, ao longo dos anos, tem aderido e cedido espaço para as organizações privadas na condução das políticas educacionais do município e da gestão da educação, desde quando firmou as primeiras “parcerias” com o Instituto Alpargatas e Instituto Ayrton Senna. Alinhados aos programas e projetos das organizações privadas, os gestores públicos do município têm encaminhado e consolidado, por meio de leis e decretos, os princípios gerenciais na administração.

Um dos exemplos dessa política foi a adoção do 14º salário, por meio da Lei n. 072, de 10 de abril de 2013, como mecanismo de premiação aos/às funcionários/as das escolas com melhor rendimento no IDEB. Além disso, a aprovação da Lei n. 5372, de 03 de dezembro de 2013, que torna obrigatória a divulgação do IDEB pelas escolas do município; e a criação de um sistema próprio de avaliação, conhecido

como Sistema Municipal de Avaliação da Aprendizagem (SAMA). Com essas medidas, a gestão das escolas foi subordinada a uma lógica de busca por resultados, com metas para se alcançar nas avaliações institucionais. Com isso, perde-se o foco na qualidade do processo formativo, importando-se centralmente com o resultado quantitativo do trabalho escolar.

Com o objeto desta pesquisa refere-se especificamente a atuação da Fundação Lemann no município de Campina Grande, por meio do Programa Formar, no quarto capítulo apresentamos sua trajetória e seu *modus operandi*, de modo a identificar como ela atua no contexto das políticas educacionais brasileiras, por meio das suas duas frentes de trabalho: liderança e educação pública, além dos sujeitos individuais e coletivos envolvidos em seus projetos.

Concluimos, pois, que a Fundação Lemann, com o seu Programa Formar, tem se destacado pela sua incidência nas políticas públicas de educação no país, determinando, em âmbito local, a direção da política educacional de Campina Grande/PB, definindo, inclusive, a própria política de formação continuada para gestores/as. Dessa forma, a gestão democrática da educação municipal tem sido fortemente comprometida.

O principal programa da FL – o Formar – objeto deste estudo que foi rastreado em todas as suas frentes, buscando analisar o conteúdo da sua proposta. Debruçamos especificamente sobre o curso GPA, a fim de identificar orientações de cunho gerencialista em suas práticas. Desde o seu início (2016), o programa tem crescido em termos de alcance e implantação nos municípios e estados, por meio de duas frentes de trabalho: políticas educacionais, e formação continuada, o que denota o aprofundamento do processo de privatização da Educação Básica no país, em geral, e em Campina Grande, em particular.

A atenção esteve voltada, de forma mais minuciosa, para as ações do Formar, destacadamente o Curso de Gestão para Aprendizagem, cujo conteúdo procuramos analisar. A estrutura do curso segue um rigor de tempo e hora, que acontece no formato à distância, e pontualmente com encontro presencial, limitando significativamente as possibilidades de diálogo e questionamento. Esse rigor de tempo é deslocado para as ações que devem ser desenvolvidas na escola, como as atividades determinadas no curso.



Analisando os conteúdos apresentados no curso, foi possível constatar uma concepção de gestão por resultado, pois apresenta mecanismos de gestão nas escolas com intuito no alcance dos resultados nas avaliações. As ações são desenvolvidas com rotinas pré-definidas, padronização de planilhas e formulários a serem aplicados, como também, padrões de modelos de avaliação para medir a eficácia, observação de sala de aula, nesse caso, a gestão escolar monitora e é monitorada a todo tempo, sem poder de decisão, apenas de execução.

O que se projeta no curso GPA e no conteúdo da proposta do Programa Formar é moldar a gestão em perspectivas gerencialista, especificamente, em uma gestão de resultados, para atender as demandas do mercado, na qual a defesa de uma educação de qualidade está atrelada à lógica da produtividade, com ênfase em metas, eficácia e eficiência. O alcance dos resultados sobrepõe a preocupação da formação sócio educacional dos sujeitos.

Conclui-se que a metodologia e os conteúdos da consultoria da FL, por meio do Programa Formar, principalmente com o curso GPA, acontece de forma bem verticalizada, sendo primeiramente através da gestão das secretarias. A ideia é de iniciar o trabalho com o planejamento estratégico que envolve todos os setores e equipe técnica que acompanham e monitoram o trabalho por meio dos/as técnicos/as de apoio pedagógico das secretarias. Nesse percurso, o próximo passo é formar os/as diretores/as que atuam nas escolas, para que estejam aptos a cobrarem dos/as docentes o cumprimento das ações e metas. Ou seja, primeiramente, procura-se se legitimar com o discurso de interesse pelo desenvolvimento de uma educação de qualidade para todos, a partir de 'parcerias' com as secretarias, formando-as e preparando as lideranças para chegarem até a gestão escolar, e por fim, aos professores e alunos.

Ao analisar as condições impostas pelo edital, também detectamos pontos que se identificam com as características gerenciais de gestão. Ao firmar "parceria", a Secretaria municipal de Educação assumiu compromissos estabelecidos pela Fundação Lemann, tais como: garantir a dedicação às ações planejadas pelo programa, oferecer condições para que as formações aconteçam tanto de forma presencial como à distância, participar de eventos e encontros, viabilizar a coletas de dados de todas as escolas como uma forma de acompanhamento do desenvolvimento das políticas pedagógicas, como também os resultados das

avaliações externas. Um dos compromissos visa garantir autorização para que os gestores possam livremente filmar a sala de aula, a fim de observar a metodologia do professor, pressupondo seu aperfeiçoamento e garantir que as escolas tenham consciência do compromisso estabelecido.

Nessa perspectiva, torna-se evidente o caráter gerencial na gestão educacional do município, a partir dos compromissos firmados, levando a cumprir determinações impostas, sendo a gestão escolar e os professores monitorados pelos líderes das secretarias que são alinhados às propostas da Fundação. E isso também afronta e compromete os processos e princípios democráticos de gestão, sendo uma das implicações da atuação de organizações privadas, como a FL, na gestão educacional pública municipal.

Identificamos, pois, que a SEDUC/CG, a partir da “parceria” com a Fundação Lemann, tem exercido seu trabalho com uma autonomia “restrita”, sem muita participação na elaboração de propostas para a educação da rede. Seu elo com a gestão das escolas fica limitado ao monitoramento dos resultados e a coleta de informações sobre o desenvolvimento do que propõe a FL por meio do programa Formar.

A restrição da própria autonomia nas tomadas de decisões também fica explícita com as várias formas de negação, por parte da SEDUC/CG, ao acesso às fontes documentais necessárias para realização de pesquisa, como foi o nosso caso. Nas dificuldades impostas pela SEDUC para se permitir a um diálogo sobre a implementação do programa Formar na rede municipal e disponibilizar os documentos básicos, chegamos ao pressuposto (para análises futuras) que a perda de autonomia da SEDUC/CG não se refere apenas a elaboração de propostas e projetos para rede, mas também, e principalmente, àquilo que lhe caracteriza como instituição pública, visto que os documentos, definição de responsabilidades e funções pedagógicas parecem não mais lhe pertencer ou ser de sua alçada, mas de domínio da própria Fundação Lemann, que por vezes parece ter o papel e o poder de decisão que compete ao gestor público. Frente às dificuldades que enfrentamos no acesso aos documentos e informações que deveriam ser públicas e transparentes, por força de lei, depreende-se que a definição do acesso a determinadas informações passou a ser diretamente da FL, visto que, aparentemente, os líderes da SEDUC, apenas executam ou cumprem as

orientações da fundação. A título de exemplo, a elaboração do próprio Plano de Ação da rede possivelmente não teve a participação efetiva e integral da SEDUC. Na hipótese de confirmação dessas conjecturas, não haveria outra expressão para definição desse “modelo” de gestão que está curso no âmbito da SEDUC a partir da atuação da Fundação Lemann que não a efetiva privatização da gestão educação municipal.

Quanto à gestão das escolas, com o Programa Formar ela é vista como articuladora da eficiência para alcance de resultados. A partir do Curso Gestão para Aprendizagem, o trabalho do gestor torna-se padronizado e moldado a busca por resultados. Grosso modo, infunde-se uma gestão que deve visar ações e metas para escola, por meio da execução do planejamento estratégico do programa, e com a elaboração e implementação do plano de ação, cujo único fim são os resultados das avaliações, a exemplo do SAMA.

Ora, como pensar em uma gestão democrática sem a participação e autonomia da gestão nas tomadas de decisões referentes ao cotidiano escolar? Nesse caso, dizem considerar os princípios da gestão democrática, porém, o que verificamos é o avesso do que entendemos e defendemos como princípios democráticos.

A gestão se torna um mecanismo na execução de uma educação como mercadoria, com uma formação do futuro trabalhador “o adestrado” à ideologia da meritocracia, negando a educação como um direito elementar. Dessa forma, não conduzem a gestão democrática, pois acreditamos que esta só é possível quando se garante uma efetiva participação da comunidade escolar no planejamento pedagógico em vista de uma formação integral do sujeito, que atenda às suas necessidades, ou seja, dos/as filhos/as da classe trabalhadora.

Portanto, o programa Formar está alinhado com as mudanças conjunturais que perpassam a educação, sendo um reflexo das grandes influências do neoliberalismo, em que o Estado se coloca cada vez mais distante das demandas sociais em favor de uma proximidade aos anseios do capital, de implementação de políticas de fomento à relação público-privado, como a celebrada entre a SEDUC/CG e a Fundação Lemann. Desse modo, o próprio Estado potencializa a racionalidade mercadológica e constitui-se em agente importante do

“empreendedorismo educacional”, contribuindo fortemente para a ressignificação do direito social, rebaixando-o a uma conotação de mercado.

Portanto, nossa análise indica a necessidade de voltar-se a ampliar os estudos sobre gestão, com ênfase na urgência de debater os princípios democráticos, os quais, após 26 anos da LDB/96, não se concretizaram de fato; e a cada estratégia neoliberal, eles são ainda mais esvaziados e distanciados do horizonte político. Impõe-se fomentar reflexões críticas nos espaços escolares como forma de resistência e manter o esperançar na luta pela efetivação plena do direito à educação, que pressupõe uma gestão pública e democrática.

Por fim, compreendemos que, mesmo diante das dificuldades de realizar um mestrado tendo que atravessar o período de pandemia por Covid-19, com aulas remotas; produzir uma dissertação com dificuldades de acesso a documentos que deveriam ser de acesso público; e paralelo a isso, passar por esse processo num contexto de crise política, sanitária, governamental, econômica, e mesmo assim ter conseguido alcançar os objetivos a que a pesquisa se propôs, isso é uma demonstração de que um outro mundo melhor é possível.

E ter conseguido evidenciar as implicações do Programa Formar para gestão educacional do município de Campina Grande, no sentido do seu comprometimento democrático, nos permite corroborar a percepção de que a privatização não é alternativa de desenvolvimento social, muito menos educacional, visto que elimina a perspectiva de emancipação coletiva, portanto, de realização dos direitos sociais, aprofundando a desigualdade e as contradições que são próprias do capitalismo. Neste sentido, a democratização da vida social e institucional continua sendo um imperativo formativo, portanto, essencialmente pedagógico e educacional escolar.

## 6 REFERÊNCIAS

ANTUNES, Ricardo. **Os Sentidos do Trabalho**. São Paulo: Boitempo. 2000.

ADRIÃO, Theresa; CAMARGO, Rubens B. A gestão democrática na Constituição Federal de 1988. In: **Gestão, financiamento e direito à educação: análise da Constituição Federal e da LDB**. São Paulo: Xamã; 2007.

ADRIÃO, Theresa. Dimensões e formas da privatização da educação no Brasil: Caracterização a partir do mapeamento de produções nacionais e internacionais. **Currículo Sem Fronteiras**, 2018, p. 8–28.

ADRIÃO, T., & PERONI, V. (2009). A educação pública e sua relação com o setor privado: implicações para a democracia educacional. **Revista Retratos Da Escola**, 3(4), 107–116. Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/105/294>. Acesso em 12 de jul de 2021.

ALBUQUERQUE, Thayse L. **Memória e cotidiano escolar: o colégio estadual de Campina Grande** (1968-1978). Universidade Federal de Campina Grande, Centro de Humanidades, 2011. Dissertação (mestrado)

ARELARO, Lisete R. G.; JACOMINI, Márcia A.; CARNEIRO, Silvio R. G. Limitações da participação e gestão “democrática” na rede estadual paulista. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 37, nº. 137, p.1143-1158, out.-dez., 2016.

BALL, Stephen; J. OLMEDO, Antonio. A nova filantropia, o capitalismo social e as redes globais em educação. In: PERONI, Vera Maria Vidal. **Redefinições das fronteiras entre o público e o privado: implicações para a democratização da educação**. Brasília: Liber Livro, 2013.

BOLLMANN, Maria G. N.; AGUIAR, Leticia C. LDB: projetos em disputa: da tramitação à aprovação em 1996. **Revista Retrato da Escola, Brasília**, v. 10, n 19, p. 407-428, 2016. Disponível em: <http://www.esforce.org.br>. Acesso: 10 abr 2022.

BARROSO, João. O Estado, A Educação e a Regulação das Políticas Públicas. **Educação & Sociedade**, Campinas, vol. 26, n. 92, p. 725-751, 2005.

BARROSO, João A investigação sobre a regulação das políticas públicas de educação em Portugal. In: \_\_\_\_\_ (org.). **A regulação das políticas públicas de educação: espaço, dinâmicas e actores**. Coimbra: EDUCA; UI&DCE, 2006, p. 9-39.

BARBOZA, Pedro L. **Uma vivência na Educação Municipal de Campina Grande**. Campina Grande: Edição do autor, 2004.

BATISTA, Neusa Chaves. A Formação do Estado Nacional brasileiro: implicações para a gestão das políticas públicas educacionais. **Revista Científica**, São Paulo, v. 9, n. 2, p. 387-408, 2007.

BENITEZ, Silvio. O Materialismo Histórico Dialético Enquanto Enfoque Metodológico Para Pesquisas Sobre Políticas Públicas Da Educação. Unesp: **VI Seminário Internacional Teoria Política do Socialismo**, 2014, p. 1-14. Disponível em: [https://www.marilia.unesp.br/Home/Eventos/2014/viseminariointernacionalteoriapoliticadosocialismo/o\\_materialismo\\_silvio.pdf](https://www.marilia.unesp.br/Home/Eventos/2014/viseminariointernacionalteoriapoliticadosocialismo/o_materialismo_silvio.pdf). Acesso: 05 out 2021.

BRASIL. **Constituição Federal de 1988**. Brasília-DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

\_\_\_\_\_. Câmara da Reforma do Estado. **Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado**. Brasília, 1995.

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

\_\_\_\_\_. **Lei nº 11.079 de 30/12/2004**. Institui normas gerais para licitação e contratação de parceria público-privada no âmbito da administração pública. Disponível em [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2004/lei/l11079](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/lei/l11079).

\_\_\_\_\_. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, 2014. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm).

BRESSER PEREIRA, Luiz C. A reforma do Estado dos anos 90: lógica e mecanismos de controle. Ministério da Administração e Reforma do Estado, Brasília, **Cadernos Mare**, v. 1, 1997.

CAMPINA GRANDE. **Lei nº. 036, de 08 de abril de 2008**. Dispõe sobre o Estatuto e o Plano de Cargos, Carreira e Remuneração do Magistério Público Municipal e dá outras providências. Disponível em: [https://cpcon.uepb.edu.br/concursos/pmcampinagrande/Edital/Lei\\_Complementar\\_036\\_pccr\\_magisterio.pdf/](https://cpcon.uepb.edu.br/concursos/pmcampinagrande/Edital/Lei_Complementar_036_pccr_magisterio.pdf/). Acesso em: 2 jul. 2022.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 6.050, de 22 de junho de 2015**. Aprova o Plano Municipal de Educação (2015-2025) e dá outras providências. Semanário Oficial, nº 2.420. Campina Grande: Câmara Municipal, 2015.

CABRAL NETO, Antônio. Gerencialismo e gestão educacional: cenários, princípios e estratégias. In: FRANÇA, Magna; BEZERRA, Maria C. (Org.) **Política educacional: gestão e qualidade do ensino**. Brasília: Liber livro, 2009.

CABRAL NETO, Antônio; CASTRO, Alda M. D. A. Gestão escolar em instituições de ensino médio: entre a gestão democrática e a gerencial. **Educação & Sociedade**, v. 32, n. 116, p. 745-770, jul./set. 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/35zWgbwzyNc8dddjmJdsGhF/?format=pdf&lang=pt>. Acesso: 11 fev 2022.

CARVALHO, Elma J. G. Reestruturação produtiva, reforma administrativa do estado e gestão da educação. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 30, n. 109, p. 1139-1166, set./dez. 2009.

CASTRO, Maria H. G. A qualidade da educação básica e a gestão da escola. In: BEZERRA, Maura Costa; FRANÇA, Magna. **Política educacional: gestão e qualidade de ensino**. Brasília: Liber livro, 2009, p. 23-43.

CLARK, Jonh; NEWMAN, Janet. Gerencialismo. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, vol. 37, nº 2, 2012. Disponível em <https://www.scielo.br/j/edreal/a/D9rWCZq8yqqtBmtCTQSCjnPk/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em jan de 2022.

COSTA, Renally Vital da. **Desdobramentos do Sistema de Avaliação Municipal da Aprendizagem (Sama) no Trabalho Docente na Rede Municipal no Ensino de Campina Grande/PB (2015-2019)**. Dissertação (Mestrado em Educação) – PPGED-UFCG, Campina Grande, 2020.

CARDOSO, Mirian L. Sobre a teorização dependente em Florestan Fernandes. In: Osmar Fávero (org.). **Democracia e educação em Florestan Fernandes**. Campinas: Autores Associados; Niterói: Editora da Universidade Federal Fluminense, 2005.

COUTINHO, Carlos N. O Estado brasileiro: gênese, crise, alternativas. In: LIMA Júlio C. F. e NEVESLúcia M. W. (Orgs). **Fundamentos da educação escolar do Brasil contemporâneo**. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz/EPSJV, 2006. p. 173 -200.

CHAUÍ, Marilena. Democracia e sociedade autoritária. **Comunicação & Informação**, Goiânia, Goiás, v. 15, n. 2, p. 149–161, 2013. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/ci/article/view/24574/>. Acesso em: 6 jan 2022.

CURY, Carlos R. J. **Educação e contradição**. São Paulo: Cortez, 1985.

\_\_\_\_\_. Gestão democrática dos sistemas públicos de ensino. In: OLIVEIRA, Maria A. M. (org.). **Gestão educacional: novos olhares, novas abordagens**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

COURSERA –. Disponível em: <https://www.coursera.org/learn/gestao-escolar/lecture/T0ZVm/depoimento-da-especialista-claudia-zuppini>. Acesso em 17 jun. 2022.

COURSERA. **Gestão Para Aprendizagem: módulo Gestão Estratégica**. Disponível em: <https://pt.coursera.org/learn/gestao-escolar>. Acesso em 26 jun 2022.

DALCORSO, Claudia Z. **O Planejamento Estratégico: um instrumento para o gestor de escola pública**. São Paulo: Paco Editorial, 2017.

D'ÁVILA, J. L. Política de formação docente executada pelo Terceiro Setor: considerações sobre a Fundação Lemann. **XI Congresso Nacional de Educação. Educere – Anais, 2013**. p. 11558 – 11569. Disponível em: <http://educere.bruc.com.br/ANAIS2013/>. Acesso em: 10 jun. 2022.

ELO EDUCACIONAL. Site oficial. Disponível em: <http://www.eloeducacional.com.br/>. Acesso em 22 jun 2022.

FARENZENA, Nalú; MARCHAND, Patrícia Souza. Relações Intergovernamentais Na Educação à Luz do Conceito De Regulação. **Cadernos de Pesquisa**. v.43 n.150 p.788-811 set./dez. 2013.

FUNDAÇÃO LEMANN. Site oficial (Documento eletrônico, s/d). Disponível em: <https://fundacaolemann.org.br/>. Acesso em 10 de junho de 2021.

\_\_\_\_\_. **Relatórios Anuais** (Documento eletrônico, s/d). Disponível em: <https://fundacaolemann.org.br/materials/temas/relatorio-anual>. Acesso em: 10 jun 2021.

\_\_\_\_\_. **Formar: Uma parceria com redes públicas de educação de todo o Brasil** (Documento eletrônico, s/d). Disponível em: <https://fundacaolemann.org.br/projetos/formar>. Acesso em: 10 jun 2021.

\_\_\_\_\_. **Programa Formar. Edital de Seleção para Redes Municipal de Ensino, 2020** (Documento eletrônico). Disponível em: [edital\\_formar\\_web-prorrogado \(1\).pdf](#). Acesso em: 10 jun 2021.

\_\_\_\_\_. **Parceiros Apoiados**. Disponível em: <https://fundacaolemann.org.br/apoiadores?page=5>. Acesso em 07 set. 2021.

FREITAS, Luiz Carlos de. **A reforma empresarial da Educação**. Nova direita, velhas ideias. p. 160, 2018

FREITAS, Luís Carlos de. Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério à distribuição do sistema público de educação. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 33, n. 119, p. 379-404, abr./jun. 2012.

\_\_\_\_\_. Responsabilização, meritocracia e privatização: conseguiremos escapardoneotecnismo? In: SEMINÁRIO DE EDUCAÇÃO BRASILEIRA. SBE, Campina, SP. 2011. **Anais Eletrônicos**. Campinas, CEDES, 2011. Disponível em: [http://www.cedes.unicamp.br/seminario3/luiz\\_freitas.pdf](http://www.cedes.unicamp.br/seminario3/luiz_freitas.pdf). Acesso em 14 de fevereiro de 2017.

FLORESTAN, Fernandes. **A Revolução Burguesa no Brasil: Ensaio de interpretação Sociológica**. 6ª Ed. Curitiba: Kottter Editorial; São Paulo: Editora Contracorrente, 2020.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **O Enfoque da Dialética Materialista Dialética na Pesquisa Educacional**. Vitória: Encontro Regional de Pesquisa Sudeste, 1987, p. 69-90

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; CALDART, Roseli S. **História, natureza, trabalho e educação/Karl Marx, Friedrich Engels**. São Paulo: Expressão Popular, 2020.

GRAMSCI, Antonio. **Os Intelectuais e a Organização da Cultura**. 5ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1985.

GADOTTI, Moacir; ROMÃO, José E. **Autonomia da escola: princípios e propostas**. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 1997.

GAWRYSZEWSKI, B., MOTTA, V. C. da, & PUTZKE, C. K. **Gestão privada de escolas públicas da Educação Básica: um novo mercado sob a tutela do**



Estado. **PráxisEducativa**, 12(3), 2017, 728–748. Disponível em: <https://doi.org/10.5212/praxeduc.v.12i3.003>

GARCIA, Teise. A gestão escolar no contexto da privatização na Educação Básica. **Revista online de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 22, n. esp. 3, p. 1355-1376, dez., 2018. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/12232/7966>.

GARCIA, T.; ADRIÃO, T.; BORGHI, R. A Nova Gestão Pública e o contexto brasileiro. In: MARTINS, A. M. (org.). **Instituições educacionais: políticas, gestão e práticas profissionais**. Santos Editora Leopoldianum, 2009. p. 13-26.

GEWIRTZ, Sharon, BALL, Stephen. De “Welfarismo” para “Novo Gerencialismo”: deslocando os discursos da direção da escola no mercado de educação. **Estudos nas políticas culturais da educação**, v. 21:3, p. 253-268, Ed. Taylor & Francis Group, 2000. DOI: 10.1080 / 713661162.

JEZINE, Edineide; SERRANO, Rossana M. S. Maior. O Banco Mundial e os indicadores regulação e emancipação nas políticas de avaliação na Educação Superior brasileira. In: TEODORO, António; JEZINE, Edineide (org). **Organizações internacionais e modos de regulação das políticas de educação: indicadores e comparações internacionais**. Brasília: Liber Livro, 2012, p. 159-187.

HARVEY, David. **O Neoliberalismo história e implicações**. Edições Loyola. p. 1-34.

HÖFLING, Heloisa M. Estado e Políticas (Públicas) Sociais. **CadernosCedes**, ano XXI, nº 55, p. 30-41, 2001. Disponível em: [Estado e políticas publicas sociais\\_Hofling-annotated.pdf](#)

HOLANDA, Sergio Buarque de. **Raízes do Brasil**. 27ª Ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2014.

HYPOLITO, Álvaro M. Estado gerencial, reestruturação educativa e gestão da educação. **RBPAE** – v. 24, n.1, p. 63-78, jan./abr. 2008, p. 63-68.

\_\_\_\_\_. Reorganização gerencialista da escola e trabalho docente. **Educação: teoria e prática**, Rio Claro, SP, v. 21, n. 38, out./dez., 2011. Disponível em: <https://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/educacao/article/view/5265/4147>. Acesso em: 21 jan. 2022

HENRIQUES, Tatyana A. A.; SILVA, Luciana L. Gestão escolar e o monitoramento do trabalho docente na rede municipal de Campina Grande. In: SILVA, Luciana L.; HYPOLITO, Álvaro M.; MEDEIROS, Carlos A. (Orgs). **Políticas de avaliação, currículo e trabalho docente: repercussões das avaliações externas no cotidiano das escolas públicas**. João Pessoa: Editora de CCTA 2021. 320p. ISBN: 978-65-5621-155-8

Henriques, Tatyana A. A. **Implicações do Sistema de Avaliação Municipal da Aprendizagem (SAMA) na gestão de escolas da rede municipal de Campina**

**Grande (2015-2020).** Dissertação (Mestrado em Educação) – PPGED-UFCG, Campina Grande, 2021.

LIBÂNEO, José C. “O sistema de organização e gestão da escola”. In: LIBÂNEO, José C. **Organização e Gestão da Escola - teoria e prática**. 4 ed. Goiânia: Alternativa, 2001. Disponível em: <https://acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/32/3/LDB-Gestao.pdf>.

LÜCK, Heloisa. **Gestão educacional: uma questão paradigmática**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006a. Série: cadernos de gestão.

\_\_\_\_\_. **Concepções e processos democráticos de gestão educacional**. 9.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013. Série: cadernos de gestão.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E.D.A. **Pesquisa em educação: Abordagens qualitativas**. 2ª ed. Rio de Janeiro: EPU, 2020.

LUMERTZ, J.S. **A parceria público-privada na educação: implicações para a gestão da escola**. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Rio Grande do Sul: 2008.

LIMA, Antonio B.; MARQUES, Mara R. A.; SILVA, Sarita M. Reforma e Qualidade da Educação No Brasil. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n. Especial, p.181-197, mai.2009.

LIMA, Licínio C. Diretor(a) de escola pública: unipessoalidade e concentração do poder no quadro de uma relação subordinada. In: PERONI, Vera M. V. (Org). **Redefinições das fronteiras entre o público e o privado: implicações para a democratização de educação**. Brasília: Liber Livro, 2013, p. 58-81.

LIMA, L. Privatização lato sensu e impregnação empresarial na gestão da educação pública. **Currículo sem fronteiras**, v. 18, n. 1, p. 129-144, jan./abr. 2018.

KOSIC, Karel. **Dialética do concreto**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1969.

MARTINS, André S.; SOUZA, Camila A.; PINA, Leonardo D. **Empresas Sociais e a Privatização de Novo Tipo da Educação Básica: Um Estudo sobre a Relação Público-Privada em Cidades de Minas Gerais-Brasil**. Arquivos de Análise de Políticas Educacionais, p. 1-51, 2020.

MEZAROBBA, G. **Imperialismo e Educação: a relação entre a educação pública e as fundações e institutos empresariais no Brasil (1990 - 2014)**. UTPR, 2017. 405f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Tuiuti do Paraná, Ponta Grossa, 2017.

MOREIRA, Jani A. S.; MARTINELLI, Telma A. P.; SILVA, Renata V.; VASCONCELOS, Carolina M. Banco Mundial e as Recomendações Atuais para as Políticas Educacionais Brasileiras. **FINEDUCA – Revista de Financiamento da Educação**, v. 10, n. 14, 2020.

MEDEIROS, Samara C. N.; FOOK, Sayonara M. L.; OLINDA, Ricardo A.; SOUZA, Mayara S. R. Vulnerabilidade social no município de Campina Grande. **International Journal of Development Research** Vol. 10, Issue, 11, pp. 42116-42118, November, 2020. Disponível em: <https://www.journalijdr.com/sites/default/files/issue-pdf/20459.pdf>. Acesso: 20 mai 2022.

MEDEIROS, Sonayra S. O **gerencialismo na educação pública**: a implementação do Sistema da Gestão Integrado (SGI) na rede municipal de Campina Grande-PB. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2013.

MEDEIROS, Sonayra da S.; RODRIGUES, Melânia M. O gerencialismo, reforma do Estado e da educação no Brasil. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 48, n. 34, p. 216-240, jan./abr. 2014.

MIRANDA, Aline B. **Os Impasses das Ações de duas Organizações do Terceiro Setor na Educação Pública Mineira e Paulista na Primeira Década de 2000**. USP, 2013. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013.

MIRANDA, Lívia; MORAES, Demostenes; CARVALHO, Mirian. Região Metropolitana João Pessoa e Campina Grande (PB). IN: MIRANDA, Lívia I. B. (Org). **As metrópoles e a covid-19: dossiê nacional**. Vol 11/ Rio de Janeiro: observatório das metrópoles: 2021. Disponível em: [file:///C:/Users/W10/Downloads/Dossie-COVID\\_v3\\_comISBN\\_observat%C3%B3rio%20das%20metropoles%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/W10/Downloads/Dossie-COVID_v3_comISBN_observat%C3%B3rio%20das%20metropoles%20(1).pdf). Acesso: 20 mai 2022.

MONTAÑO, Carlos. **Terceiro Setor e questão social**: crítica ao padrão emergente de intervenção social. 6 ed. São Paulo: Cortez, 2010.

MONTEIRO, José M. A Política como Negócio de Família: para uma sociologia política das elites e do poder político familiar. São Paulo: **LiberArs**, 2016.

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

NEWMAN, Janet; CLARKE, John. Gerencialismo. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 37, n. 2, p. 353-381, maio/ago. 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/D9rWCZq8yqtBmtCTQSCjnPk/?format=pdf&lang=pt>. Acesso: 20 jan 2022

OLIVEIRA, Dalila A. Nova Gestão Pública e Governos democrático-populares: contradições entre a busca da eficiência e a ampliação do direito à educação. **Educação & Sociedade**, 2015, p. 625-646. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-73302015000300625&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302015000300625&lng=en&nrm=iso). Acesso: 5 jul 2021.

OLIVEIRA, Cristina M. B. **O programa formar/curso gestão para aprendizagem da fundação lemann como processo de institucionalização do gerencialismo nas escolas de educação básica alagoana: implicações para a democratização**

**da educação.** Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Rio Grande do Norte, p. 424. 2021.

OLIVEIRA, Mônica M. **Regulação e trabalho docente na rede municipal de ensino de Campina Grande – PB: análise do programa gestão para a aprendizagem da Fundação Lemann.** Dissertação (Mestrado em Educação) – PPGEd/UFCG. Campina Grande, p. 167. 2018.

OLIVEIRA, Marcos M. O articulista Florestan Fernandes: Democracia e Educação em tempos de neoliberalismo. In: FÁVERO, Osmar (org.). **Democracia e educação em Florestan Fernandes.** Campinas: Autores Associados; Niterói: Editora da UFF, 2005.

OLIVEIRA, João Ferreira; FONSECA, Marília; TOSCHI, Mirza Seabra. **O Programa FUNDESCOLA: Concepções, Objetivos, Componentes e Abrangência – A perspectiva de melhoria da gestão do sistema e das escolas públicas.** Educ. Soc., Campinas, vol. 26, n. 90, p. 127-147, Jan./Abr. 2005. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br/>

PARO, Vitor Henrique. **Escritos sobre educação.** São Paulo: Xamã, 2001.

\_\_\_\_\_. **Diretor escolar: educador ou gerente?** São Paulo: Cortez, 2015.

\_\_\_\_\_. **Gestão Democrática da Escola Pública.** 4. ed. São Paulo: Cortez, 2016, p. 7-139.

\_\_\_\_\_. A educação, a política e a administração: reflexões sobre a prática do diretor de escola. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 36, n.3, p. 763-778, set./dez. 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/z3kMwmdfKMTGM6pb6ZKzXjt/?format=pdf&lang=pt>. Acesso: 20 jan 2022.

PERONI, Vera M.V. Múltiplas formas de materialização do privado na educação básica pública no Brasil: sujeitos e conteúdos das propostas. **Currículo sem Fronteiras**, v. 18, n. 1, p. 212-238, jan./abr. 2018.

\_\_\_\_\_. Redefinições no papel do estado: Parcerias públicas-privadas e a democratização da educação. **Arquivos de análise de políticas educacionais**, v. 21, p. 1-17, 2013.

\_\_\_\_\_. **Implicações das Relações Público-Privadas para Democratização da Gestão.** UFRGS, 2015. Tese (Professor Titular da Carreira de magistério Superior), Faculdade de Educação-UFRGS, Porto Alegre, 2015.

\_\_\_\_\_. Conexões entre o público e o privado no financiamento e gestão da escola pública. In: ECCOS: **Revista Científica.** Vol. 8, p. 111-32, jan./jun., São Paulo, 2006.

PINHEIRO, D. **O movimento “Todos pela Educação”**: o público, o privado e a disputa de projetos educacionais no Brasil. UFP, 2018. 314f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação-UFPR. Curitiba, 2018.

PEREIRA, Jennifer N.; EVANGELISTA, Olindina. Quando o Capital Educa o Educador: BNCC, Nova Escola e Lemann. Movimento – **Revista da Educação**. Niterói, Ano 6, n. 10, p. 65-90, jan./jun. 2019.

POUPART, Jean. A entrevista do tipo qualitativo: considerações epistemológicas, teóricas e metodológicas. In.: **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2021, p. 221-253. (Trad. Ana Cristina Nasser)

PREVITALI, Fabiane S.; FAGIANI, Gilson C. Estado de Bem-Estar Social, Neoliberalismo e Estado Gestor: aproximações globais. In.: LUCENA, Carlos; PREVITALI, Fabiane S.; LUCENA, Lurdes. **A crise da democracia brasileira**. Volume I –. Uberlândia: Navegando Publicações, 2017.

PREFEITURA MUNICIPAL DE CAMPINA GRANDE. **Portaria nº. 049, de 09 de abril de 2015**. Resolve normatizar e orientar os gestores escolares quanto ao cumprimento do que dispõe o Artigo 18-A da Lei Complementar nº. 078, de 22 de novembro de 2013, que dispõe sobre a nova jornada de trabalho dos profissionais do magistério da rede municipal de ensino. Semanário Oficial nº. 2.408– Campina Grande, 06 a 10 abr. 2015. Disponível em: <http://pmcg.org.br/wp-content/uploads/2015/05/Seman%C3%A1rio-2408-06-a-10-de-abrilde-2015.pdf>. Acesso em: 02 jul. 2022.

\_\_\_\_\_. **Lei Complementar nº 5.372, de 03 de dezembro de 2013**. Torna obrigatória a divulgação do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB por parte das escolas do município. Campina Grande, 2013.

\_\_\_\_\_. **Lei Complementar nº 072, de 10 de abril de 2013**. Institui o décimo quarto salário para os profissionais da Educação da rede pública municipal. Campina Grande, 2013.

\_\_\_\_\_. **Lei Complementar nº 015, de 26 de dezembro de 2002**. Campina Grande, 2002.

PÁGINA 1 PB. **Campina Grande supera mais uma vez metas do Ideb e bate recorde histórico no índice. 15 de dezembro de 2020**. Disponível em <https://www.pagina1pb.com.br/campina-grande-supera-mais-uma-vez-metas-do-ideb-e-baterecorde-historico-no-indice/>. Acesso em: 16 jul. 2022.

PARAÍBA ONLINE. **Romero estende 14º às equipes de outras escolas pelo desempenho do IDEB**. 31 de dezembro de 2020. Disponível em: <https://paraibaonline.com.br/2020/12/romero-estende-14o-as-equipes-de-outras-escolas-pelodesempenho-do-ideb/>. Acesso em: 02 mai 2022.

ROBERTSON, Susan; VERGER, Antoni. A origem das parcerias público-privada na governança global da educação. **Educação e Sociedade**, Campinas, v.33, n. 121, p. 1133-56, Dec. 2012 .Availablefrom.

RABELO, Jackline; JIMENIZ, Susana; SEGUNDO, Maria das Dores Mendes. As Diretrizes da Política de Educação Para Todos (EPT): rastreando princípios e concepções. In: RABELO, Jackline; JIMENIZ, Susana; SEGUNDO, Maria D. M. (Orgs). **O Movimento de Educação para Todos e a crítica marxista**. Fortaleza: Imprensa Universitária, 2015.

RIKOWSKI, Glenn. Privatização em educação e formas de mercadoria. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 11, n. 21, p. 393-413, jul./dez. 2017. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/810/pdf>.

REIS, Isaura. Governança e Regulação da Educação: Perspetivas e Conceitos. **Educação, Sociedade & Culturas**, nº 39, 2013, p. 101-118. Disponível em: <https://www.fpce.up.pt/ciie/sites/default/files/07.IsauraReis.pdf>. Acesso: 19 jan 2022

ROSSI, Alexandre; BERNARDI, Liane M.; UCZAK, Lucia H. Relação Público-Privada no Programa de Desenvolvimento da Educação: uma análise do Plano de Ações Articuladas. In: PERONI, Vera; (org.). **Redefinições das Fronteiras entre o Público e o Privado: Implicações para a democratização da educação**. Brasília: Liber Livros, 2013.

SANTOS, Boaventura S.; AVRITZER, Leonardo. Introdução: para ampliar o cânone democrático. In: SANTOS, Boaventura S. (Org.). **Democratizar a democracia: os caminhos da democracia participativa**. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, p. 39-82, 2003.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. **Educação em tempos de neoliberalismo**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 5 Ed. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2019. (Coleção Memória da Educação).

SEGUNDO, Maria D. M.; JIMENIZ, Susana. O PAPEL DO BANCO MUNDIAL NA REESTRUTURAÇÃO DO CAPITAL: estratégias e inserção na política educacional brasileira. In: RABELO, Jackline; JIMENIZ, Susana; SEGUNDO, Maria D. M. (Orgs). **O Movimento de Educação para Todos e a crítica marxista**. Fortaleza: Imprensa Universitária, 2015

SILVA, Givanildo; SILVA, Alex V.; SANTOS, Inalda M. Concepções de gestão escolar pós-LDB: gerencialismo e a gestão democrática. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 10, n. 19, p. 533-549, jul./dez. 2016. Disponível em: <http://www.esforce.org.br>. Acesso: 02 jun 22.

SILVA, A. X. SILVA, M. J. S. MATIAS T. S. C. Contrarreforma, intelectuais e serviço social: resistência ou consenso ao processo da reforma sanitária brasileira em Campina Grande/ Paraíba. In: SILVA, A. X. NÓBREGA. M. B. MATIAS T. S. C. (Orgs.). **Contrarreforma, intelectuais e serviço social: as inflexões na política de saúde** (Livro Eletrônico). EDUEPB: Campina Grande, 2017.

SILVA, Andréia F. Políticas de accountability na educação básica brasileira: um estudo do pagamento de docentes por desempenho. **RBPAE**, v. 32, n. 2, p. 509-526, mai./ago. 2016. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/rbpaee/article/view/59520> .

SILVA, Andréia F.; LIRA, M. N. Políticas de *accountability* na rede municipal de ensino de Campina Grande/PB. In: SILVA, Andréia F. (Org.). **Educação Básica: Políticas de avaliação externa e outros temas**. Campina Grande, PB: Ideia, 2015.

SILVA, Andréia F. Florestan Fernandes e a Educação Brasileira nas décadas de 1950 e 1960. In: FÁVERO, Osmar (org). **Democracia e educação em Florestan Fernandes**. Campinas: Autores Associados; Niterói: Editora da UFF, 2005.

SOUZA, Ângelo R. Explorando e construindo um conceito de gestão escolar democrática. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v.25, n.03, p.123-140, dez. 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/ff53XWVkxxbhpGkqvckvkH/?format=pdf&lang=pt>.

SOUZA, Antônio L. L. Políticas governamentais para a educação no Brasil: restrição de direitos e privatização como estratégias de hegemonia. In: FRANÇA, Magna; QUEIROZ Maria A.; JÚNIOR, Walter P. B. (Orgs) **Políticas de Educação no Brasil: Contextos e embates**. Natal: EDUFRN, 2021. Disponível em [https://repositorio.ufrn.br/bitstream/123456789/32293/1/PoliticadeEduca%C3%A7ao noBrasil Fran%C3%A7a Queiroz BarbosaJunior 2021.pdf](https://repositorio.ufrn.br/bitstream/123456789/32293/1/PoliticadeEduca%C3%A7ao%20noBrasil%20Fran%C3%A7a%20Queiroz%20BarbosaJunior%202021.pdf)

\_\_\_\_\_. Políticas governamentais para a educação básica na Paraíba: a privatização como estratégia de hegemonia. IN: **Revista online de Gestão e Política Educacional**. Vol. 22, n. esp. 3, dez. 2018. Disponível em <https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/12017> .

SOUZA, Camila A. **Mckinsey&Company e o jogo da consultocracia em rede na Educação Básica**. Campinas: HISTEDBR, v. 20, p 1-20, 2020.

SHIROMA, Eneida O.; EVANGELISTA, Olinda. **Avaliação e responsabilização pelos resultados: atualizações nas formas de gestão de professores**. Florianópolis, v. 29, n. 1, 127-160, jan./jun. 2011. Disponível em: [http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-54732011000100007](http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-54732011000100007) . Acesso: 03 jan 2022

SHIROMA, Eneida O.; CAMPOS, Roselane F.; GARCIA, Rosalba M. C. Decifrar textos para compreender a política: subsídiosteórico-metodológicos para análise de documentos. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 23, n. 2, p. 427-46, jul./dez. 2005.

VIEIRA, Jarbas S. **Um negócio chamado educação: qualidade total e identidade**. Coleção Trabalho Docente e Currículo. Pelotas: Seiva, 2004.

## **APÊNDICES**

### **Apêndice 1 – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido**

#### **TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

A ATUAÇÃO DA FUNDAÇÃO LEMANN NA GESTÃO DA EDUCAÇÃO MUNICIPAL DE CAMPINÁ GRANDE/PB: UMA ANÁLISE A PARTIR DO PROGRAMA FORMAR



Você está sendo convidado (a) a participar do projeto de pesquisa acima citado. O documento abaixo contém todas as informações necessárias sobre a pesquisa que estamos fazendo. Sua colaboração neste estudo será de muita importância para nós, mas se desistir a qualquer momento, isso não causará nenhum prejuízo a você.

Eu, ..... residente e domiciliado na ..... , portador da Cédula de identidade, RG ..... , e inscrito no CPF/MF..... nascido(a) em \_\_\_\_ / \_\_\_\_ / \_\_\_\_\_ , abaixo assinado(a), concordo de livre e espontânea vontade em participar como voluntário(a) do estudo "**A atuação da fundação Lemann na gestão da educação municipal de campina grande/pb: uma análise a partir do programa formar**". Declaro que obtive todas as informações necessárias, bem como todos os eventuais esclarecimentos quanto às dúvidas por mim apresentadas.

Estou ciente que:

#### I) O(s) objetivo(s) da pesquisa);

A pesquisa apresenta o seguinte **objetivo geral**: Analisar o Programa Formar e suas possíveis implicações na gestão escolar pública no município de Campina Grande/PB, à luz da gestão democrática, entre os anos de 2016 a 2022.

São **objetivos específicos**: contextualizar os processos de abertura da Secretaria Municipal de Educação de Campina Grande/PB à atuação dos atores privados; analisar a atuação da Fundação Lemann na gestão da rede municipal de educação de Campina Grande-PB educacional, a partir do Programa Formar; Analisar a implementação do Programa Formar, suas implicações e *modus operandi* no âmbito da SEDUC; Identificar e analisar a proposta e o *modus operandi* do Programa Formar na gestão das escolas.

#### II) Justificativa e os procedimentos metodológicos

A Fundação Lemann vem intensificando sua participação na esfera pública, com ênfase na atuação e assessoria à educação pública, dizendo-se buscar colaborar para uma educação de qualidade. Atua em "parceria" com o governo, sem vínculo partidário e financeiro, contando com participação de outras organizações ligadas ao setor corporativo, tais como, o Instituto Natura, a Google, o Itaú Social, o Instituto Unibanco, entre outras.

A Fundação Lemann firma "parcerias" com as redes públicas de educação, sendo o Programa Formar, um dos serviços (produtos) ofertados. Nesse caso, as redes de educação, a partir do Formar, são apoiadas no período de dois a três anos, recebendo suporte para o desenvolvimento de políticas públicas, mediante formações pedagógicas em gestão e em didáticas específicas. Segundo divulgado pela imprensa local, trata-se de um Programa gratuito e colabora para que toda rede trabalhe em sintonia, das secretarias às escolas, até chegar à sala de aula. (PARAÍBA OLIVEIRA, 2017).

As "parcerias" para implementação desse Programa já acontecem em 25 redes públicas de norte a sul do Brasil, envolve mais de 2000 profissionais da educação entre equipes das secretarias, gestores escolares e professores, interferindo ou influenciando, portanto, na aprendizagem/formação de mais de um milhão de alunos.

A partir dessa compreensão, como suporte instrumental para a coleta e análise de dados, adotamos a revisão de literatura, a análise documental e a entrevista semiestruturada.

De primeiro momento, para uma maior aproximação com o objeto em questão, como instrumento metodológico, partimos para a revisão de literatura. A análise documental,

nesta pesquisa, é o principal instrumento de coleta de dados e informações, tendo como fundamento o fato de que “os documentos não apenas diretrizes para a educação, mas articulam interesses, projetam políticas, produzem intervenções sociais” (EVANGELISTA, 2012, p.7).

Na busca por interagir com aqueles que, de certa forma, participam da educação da rede municipal, a saber: gestores/as da SEDUC/CG, coordenadores pedagógicos, diretores/as escolar, professores/as.

Nas entrevistas, a proposta é apreender o entendimento dos sujeitos sobre como se desenvolve a implementação do programa, os investimentos que envolvem o programa, as intenções dos projetos, quem é responsável pela execução do programa, quais os sujeitos envolvidos e como a proposta do programa chega às escolas.

### III) **Desconfortos, riscos e benefícios.**

**Riscos:** Considerando que a pesquisa adota como metodologia a análise documental, com recurso de entrevistas apenas a pessoas maiores de idades e profissionais, entendemos que como toda ação humana, toda pesquisa tem riscos. Tanto o pesquisador quanto o participante estão submetidos a eles. Cada pesquisa tem seus riscos específicos, portanto, estamos atentos às possíveis consequências físicas, psicológicas e sociais que os participantes estarão expostos, dentre eles:

- Cansaço ou aborrecimento ao responder questionários;
- Desconforto, constrangimento ou alterações de comportamento durante gravações de áudio e vídeo;
- Invasão de privacidade;
- Discriminação ou estigmatização a partir do conteúdo revelado;
- Tomar o tempo do sujeito ao responder entrevista/questionário;
- Responder a questões sensíveis, tais como ilegais, fraudes;
- Considerar riscos relacionados à divulgação de dados;

#### **Estratégias para minimizá-los:**

- Na busca por evitá-los, ofereceremos caso necessário, acompanhamento psicológico;
- Garantir acesso aos resultados individuais e coletivos;
- Estar atento aos sinais verbais e não verbais de desconforto;
- Minimizar os desconfortos, garantindo local reservado e liberdade para responder questões constrangedoras;
- bem como serão obedecidas todas as recomendações estabelecidas pelas Resolução nº 510/2016, especificamente nos Art. 18 e 19 (BRASIL, 2016c), no tocante às precauções e medidas de proteção aos participantes.

**Benefícios:** Considerando que a pesquisa adota como metodologia a análise documental, com recurso de entrevistas, apenas a pessoas maiores de idades e profissionais, a mesma apresenta como benefícios o conhecimento sobre a temática e sua relevância para a área.

IV) Durante os procedimentos de coleta de dados você estará sempre acompanhado por um dos pesquisadores, que lhe prestará toda a assistência necessária ou acionará pessoal competente para isso. Caso tenha alguma dúvida sobre os procedimentos ou sobre o projeto você poderá entrar em contato com o pesquisador a qualquer momento pelo telefone ou e-mail abaixo:

Telefone: (83) 99381-8868

Email: [alineoliveiracosta10@gmail.com](mailto:alineoliveiracosta10@gmail.com)

- V) Sinta-se absolutamente a vontade para desistir ou interromper sua colaboração na pesquisa no momento em que desejar, sem necessidade de qualquer explicação ou penalização. Bem como, sempre que desejar poderá solicitar mais informações para o pesquisador e, se necessário, para o professor orientador;
- VI) Garantimos a manutenção do sigilo e da privacidade da sua participação na pesquisa durante todas as fases da pesquisa. Ao participar voluntariamente desta pesquisa você estará permitindo que o pesquisador utilize as informações contidas nos documentos e nas entrevistas para a produção do conhecimento. Destaca-se, no entanto, o meu compromisso com o sigilo da sua identidade;
- VII) Garantimos que os resultados serão mantidos em sigilo, exceto para fins de divulgação científica;

Atestado de interesse pelo conhecimento dos resultados da pesquisa

- Desejo conhecer os resultados desta pesquisa  
 Não desejo conhecer os resultados desta pesquisa.

- VIII) Garantimos o recebimento de uma via do TCLE. Portanto, duas vias deste documento serão rubricadas e assinadas por você e pelo pesquisador responsável, guarde cuidadosamente a sua via, pois é um documento que traz importantes informações de contato e garante os seus direitos como participante da pesquisa;
- IX) A legislação brasileira não permite que você tenha qualquer compensação financeira pela sua participação em pesquisa, mas você será ressarcido pelas despesas que caso necessite (passagem, alimentação) para participar da pesquisa;
- X) Caso você tenha algum prejuízo material ou imaterial em decorrência da pesquisa poderá solicitar indenização, de acordo com a legislação vigente e amplamente consubstanciada;
- IX) Caso me sinta prejudicado (a) por participar desta pesquisa, poderei recorrer ao Comitê de Ética em Pesquisas com Seres Humanos – CEP, do Hospital Universitário Alcides Carneiro - HUAC, situado a Rua: Dr. Carlos Chagas, s/ n, São José, CEP: 58401 – 490, Campina Grande-PB, Tel: 2101 – 5545, E-mail: [cep@huac.ufcg.edu.br](mailto:cep@huac.ufcg.edu.br); Conselho Regional de Medicina da Paraíba e a Delegacia Regional de Campina Grande.

Campina Grande - PB, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2022.

Participante: \_\_\_\_\_

Testemunha 1 : \_\_\_\_\_  
 Nome / RG / Telefone

Testemunha 2 : \_\_\_\_\_  
 Nome / RG / Telefone

Responsável pelo Projeto:

Aline Oliveira Costa, mestrandia PPGE/UFCCG

Telefone para contato e endereço profissional do pesquisador responsável:

Telefone: (83) 9 9381-8868

Endereço: Rua Isa Souto, Vila Maia, 113. Pocinhos/PB.

Email: [alineoliveiracosta10@gmail.com](mailto:alineoliveiracosta10@gmail.com)

**Instituição:**

Universidade Federal de Campina Grande

Programa de Pós Graduação em Educação

Endereço: Rua Aprigio Veloso, Universitário, 882. Campina Grande/PB

Email: [educacao.mestrado.ppged@setor.ufcg.edu.br](mailto:educacao.mestrado.ppged@setor.ufcg.edu.br)

Telefone: (83) 2101 - 1493

**Comitê de Ética em Pesquisa (CEP):**

CEP/ HUAC - Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos

Endereço: Rua: Dr. Carlos Chagas, s/n, São José. Campina Grande- PB.

E-mail: [cep@huac.ufcg.edu.br](mailto:cep@huac.ufcg.edu.br)/ [huaccep@gmail.com](mailto:huaccep@gmail.com).

Telefone: (83) 2101-5545.

## **APÊNDICE 2 – Entrevista com Gestor/a da SEDUC/CG**

### **EQUIPE GESTORA DA SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO:**

1. Qual o seu cargo na Seduc?

2. Há quanto tempo ocupa o cargo?
3. Quais as principais atribuições do seu cargo?
4. Como você caracteriza a gestão que está sendo realizada na Rede Municipal de Ensino de Campina Grande?
7. Você conhece em que termos se definiu a participação na Fundação Lemann na gestão da Rede Municipal de Educação? Você sabe como a Fundação Lemann chegou até a SEDUC/CG? Como se deu esse processo? Quem são os sujeitos responsáveis pela a vinda da Fundação Lemann?
8. Há quanto tempo a Fundação Lemann atua na SEDUC/CG?
8. Como está formalizada a relação da Seduc com a Fundação Lemann: Convênio, Parceria, outra forma? (Solicitar os documentos).
9. Existe alguma forma de financiamento nesta relação? Se sim, quais?
10. Qual contrapartida material a Fundação Lemann arca nesse contrato com a SEDUC/CG?
11. Qual contrapartida da SEDUC/CG no convenio para que a Fundação possa atuar? Arca com quais despesas? E com quais responsabilidades? Com quais materiais?
12. Quem é a ligação entre SEDUC/CG e Fundação Lemann? Que função exerce?
13. Quem da SEDUC/CG está diretamente envolvido/a nas ações e/ou formações promovidas pela Fundação Lemann? Qual a função dessas pessoas?
14. Quais os serviços contratados com a Fundação Lemann?
15. Como é desenvolvido o Programa Formar da Fundação Lemann na Rede Municipal de Educação?
16. A gestão da SEDUC/CG tem participação nas tomadas de decisões referentes ao Programa Formar na rede? Se sim, como acontece essa participação?
17. Como acontece o desenvolvimento do plano de ação do Programa Formar para a rede municipal de ensino?
18. Como o Programa Formar está sendo implementado na Rede Municipal de Educação em Campina Grande?
19. Você percebe que houve algum avanço e/ou melhorias a partir da implementação do Programa Formar da Fundação Lemann na Rede Municipal de Educação de Campina Grande? Se sim, a partir de que você percebe esses avanços?

### **APÊNDICE 3 – Entrevista para gestor/a escolar**

#### **GESTOR(A) ESCOLAR:**

1. Qual é o seu nível de escolaridade?
2. Qual o seu vínculo de trabalho com o município de Campina Grande/PB, é efetivo ou contrato temporario?
3. Há quanto tempo trabalha na Rede Municipal de Educação deste município?

4. Como chegou ao cargo de gestor: escolha da comunidade, indicação ou cargo de confiança? Há quanto tempo trabalha como gestora dessa instituição?
5. Além da atividade que exerce na escola já atuou em outra função, nessa instituição? Em caso positivo, qual?
6. Além da função que exerce, trabalha em outra instituição? Em caso positivo, qual e em que atividade?
8. O que você sabe sobre a Fundação Lemann? E sobre o Programa Formar?
9. De que modo o Programa Formar foi apresentado para você? Em sua opinião, quais são os objetivos desse programa?
10. Você foi convidado (a) a participar da elaboração dos projetos desenvolvidos pelo Programa Formar na instituição?
11. Como você participou ou participa do Programa Formar, no que diz respeito as formações?
12. Há momentos destinados à discussão do desenvolvimento do Programa Formar na escola com todos os profissionais? Como? Quantas reuniões ao ano?
13. Como funciona o planejamento feito pelos professores nessa instituição? É assessorado pela Fundação Lemann?
14. Há acompanhamento colegiado do trabalho pedagógico acerca do que é desenvolvido nessa instituição?
15. A Secretaria Municipal de Educação via Fundação Lemann faz monitoramento e acompanhamento do seu trabalho de gestor (a) ?
16. Como é desenvolvido o Programa Formar da Fundação Lemann nessa instituição?
17. Quais as formações desenvolvidas pelo Programa Formar nessa instituição?
18. Como o Programa Formar está sendo implementado nessa instituição, com os seguintes parceiros:
  - a) Pothema;
  - b) Mathema.
19. Houve alguma resistência dos professores/as no processo de implantação das orientações propostas pelo Programa Formar? Em caso positivo, quais foram?
20. Você identifica alguma mudança que tenha ocorrido no seu trabalho como gestor (a) dessa instituição a partir da implantação do Programa Formar? Se sim, quais mudanças?
21. Como você avalia a atuação da Fundação Lemann por meio do Programa Formar, nessa instituição?
22. A gestão participa do desenvolvimento do Programa Formar nessa instituição? Em caso positivo, qual a sua participação?
23. A gestão tem a autonomia de escolher se deseja ou não a participação da Fundação Lemann por meio do Programa Formar, na instituição? Em caso negativo, qual a justificativa?

## ANEXOS

### **Anexo 1 – Termo de Cessão ao Acordo de Cooperação**

## TERMO DE CESSÃO AO ACORDO DE COOPERAÇÃO

São **PARTES** neste instrumento:

**PREFEITURA MUNICIPAL DE CAMPINA GRANDE**, através da Secretaria Municipal De Educação, inscrita no CNPJ/ME sob o nº 08.993.917/0001-46, com sede em Campina Grande- PB, na Rua Paulino Raposo, 347, CEP 58.400-358, neste ano representada por Raymundo Asfora Neto, doravante denominada **SECRETARIA**;

**INSTITUTO LEMANN**, associação sem fins lucrativos inscrito no CNPJ/ME sob nº 13.691.751/0001-43, com sede na Rua dos Pinheiros, nº 870, 18º andar, São Paulo, CEP 05422-001, neste ato representado conforme seu estatuto social, doravante denominada **LEMANN**;

**INSTITUTO FORMAR**, associação sem fins lucrativos, inscrito no CNPJ/ME sob o nº 39.467.216/0001-05, com sede em São Paulo, SP, na Rua dos Pinheiros, 870 – 18º andar, cjs. 181 a 184 – CEP 05422-001 – Pinheiros, neste ano representado na forma de seu Estatuto Social, doravante denominada **FORMAR**;

considerando que:

- I - **SECRETARIA** e **LEMANN** celebraram Acordo de Cooperação, em 16 de junho de 2020, tendo por objeto a união de esforços entre as Partes para desenvolvimento do programa “Formar” (o “Acordo”);
- II - em virtude da experiência exitosa do programa “Formar”, o **FORMAR** foi constituído enquanto organização da sociedade civil e passou a operacionalizar o projeto;
- III - **SECRETARIA**, **LEMANN** e **FORMAR** têm interesse que sejam transferidos ao **FORMAR** os direitos e obrigações assumidos no Acordo pela **LEMANN**;

IV - além da cessão prevista no item III, as Partes também desejam especificar no Acordo as obrigações referentes à proteção de dados pessoais;

resolvem celebrar o presente Termo de Cessão ao Acordo de Cooperação, da seguinte forma.

#### **CLÁUSULA PRIMEIRA:**

1.1. A **LEMANN** cede e transfere ao **FORMAR**, de modo irrevogável e irretroatável, todas as suas obrigações e direitos relativos ao Acordo.

1.2. A cessão aqui prevista passará a vigorar e produzirá todos os seus efeitos a partir da data de assinatura do presente Termo.

1.3. O **FORMAR** adere, aceita e ratifica todos os termos e condições do Acordo, substituindo e sucedendo a **LEMANN**, na presente data, em todos os direitos e obrigações nos termos do Acordo, assumindo todas as obrigações e sub-rogando-se em todos os direitos da **LEMANN** na condição de parte do Acordo, bem como indenizações, multas, penalidades e ações judiciais, decorrentes de atos e fatos ocorridos anteriormente à data de cessão, ainda que postuladas posteriormente à data da cessão em face da **LEMANN**.

1.4. A **SECRETARIA**, neste ato, concorda com a presente cessão do Acordo e de todos os direitos e obrigações nele previstos, ora realizada pela **LEMANN** ao **FORMAR**, nos termos do presente Termo.

#### **CLÁUSULA SEGUNDA:**

2.1. As **PARTES**, de comum acordo, decidem incluir as seguintes regras de proteção a dados pessoais no ACORDO, que passam a integrá-lo independentemente de transcrição:

2.1.1. As **PARTES** se comprometem a tratar e proteger dados pessoais para as finalidades previstas neste ACORDO em conformidade com a Lei 13.709/2018 (LGPD). A **PREFEITURA MUNICIPAL DE CAMPINA GRANDE** será a controladora dos dados pessoais e a **LEMANN** e o **FORMAR** os operadores.

2.1.2. As **PARTES** declaram que a coleta de dados pessoais e dados sensíveis para tratamento será realizada com base em medidas necessárias para



assegurar a exatidão, integridade, confidencialidade, e, sempre que possível, a anonimização, bem como garantir o respeito a todos os direitos dos titulares, incluindo mas não se limitando a liberdade, privacidade, inviolabilidade da intimidade, imagem, o direito de solicitar acesso, correção e eliminação de dados pessoais e sensíveis armazenados em banco de dados e sistemas digitais.

2.1.3. As **PARTES** declaram que vêm implementando medidas de segurança, técnicas e administrativas, aptas a proteger dados pessoais e dados sensíveis contra acessos não autorizados e de situações acidentais, ou qualquer forma de tratamento inadequado, necessárias ao cumprimento da LGPD.

2.1.4. As **PARTES** declaram que dados pessoais somente serão compartilhados quando estritamente necessários ao cumprimento das metas do PROJETO, sendo, sempre que possível, anonimizados, conforme padrões de segurança adequados, nos termos do art. 26, IV, da Lei nº 13.709/2018.

2.1.5. Após o término do ACORDO, o **FORMAR** se compromete a anonimizar os dados pessoais a que tiveram acesso em decorrência de suas atividades no ACORDO, deletando/destruindo todos os dados pessoais que originaram os dados anonimizados, conforme padrões de segurança adequados, nos termos do art. 26, IV, da Lei nº 13.709/2018. O **FORMAR** poderá utilizar os dados anonimizados para atividades relacionadas às suas finalidades institucionais.

### **CLÁUSULA TERCEIRA:**

3.1. Ficam ratificadas as demais cláusulas e condições do Acordo não alteradas pelo presente Termo.

E assim, por estarem justas e contratadas, as Partes assinam o presente instrumento em 3 (três) vias de igual teor, efeito e forma, na presença das testemunhas idôneas, que a tudo assistiram.

DocuSign Envelope ID: 69CA6172-4462-493D-9EB3-0EAB0B6F09B2

Campina Grande, 23 de setembro de 2021

**Partes:**

DocuSigned by:  
*Raymundo Asfora Neto*  
A9B7E2A5E53444A

---

**PREFEITURA MUNICIPAL DE CAMPINA  
GRANDE**  
Raymundo Asfora Neto

DocuSigned by:  
*Camila Cardoso Pereira*  
DBBCA82B7C084D7

---

**INSTITUTO LEMANN**  
Camila Cardoso Pereira

DocuSigned by:  
*Fernanda Patriota*  
5CAD27D7CEC3423

---

**INSTITUTO FORMAR**  
Fernanda Patriota

**Testemunhas:**

1. \_\_\_\_\_

Nome:

CPF/ME:

2. \_\_\_\_\_

Nome:

CPF/ME:

## **Anexo 2 – Termo de Responsabilidade**

DocuSign Envelope ID: C736E4CE-E72D-4AB3-B956-57911D2D5AA7



INSTITUTO  
**gesto**

**TERMO DE RESPONSABILIDADE – COMPARTILHAMENTO DE DADOS E  
INFORMAÇÕES SENSÍVEIS – POLÍTICA DE PRIVACIDADE**

**Controladora:** SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE CAMPINA GRANDE, inscrita no CNPJ sob o n. 08.993.917/0001-46, com sede na Rua Paulino Raposo, 347 - Bairro de São José, Campina Grande, PB, CEP: 58.400-358, doravante denominada "SEDUC" ou "Controladora", neste ato representado por **Raymundo Asfora Neto**.

**Operador:** o INSTITUTO FORMAR, pessoa jurídica de direito privado, sem fins lucrativos, com sede na cidade de São Paulo/SP, na Rua dos Pinheiros, nº 870, 18º andar, cjs. 181 a 184, Pinheiros, CEP 05422-001, inscrita no CNPJ sob nº 39.467.216/0001-05 doravante também denominada "Operador", neste ato representado nos termos de seu Estatuto Social.

**Operador:** A UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA, Autarquia Federal, com sede na Rua José Lourenço Kelmer, s/n, Bairro São Pedro Juiz de Fora/MG, CEP 36.036-900, inscrita no CNPJ/MF sob o nº 21.195.755/0001-69 doravante também denominado "UFJF" ou "Operador".

Nos termos do presente instrumento, tendo como base o que dispõe a Lei nº 13.709/2018 (Lei Geral de Proteção de Dados ou "LGPD") e qualquer outra legislação vigente sobre a matéria, tem as Partes entre si justo e acordado as seguintes condições:

1. Na presente data, a **Controladora** disponibiliza aos **Operadores** o acesso às bases de dados referente (i) ao quantitativo de estudantes, (ii) nome dos estudantes e responsáveis legais, (iii) número de identificação social - NIS data de nascimento e e-mail dos estudantes matriculados nas redes públicas estadual e municipais de ensino com o intuito de que sejam utilizadas, em caráter de exclusividade, na realização da Avaliação Somativa dos estudantes do 5º e 9º anos do Ensino Fundamental da rede pública do município de Campina Grande ("Avaliação"), sendo expressa sua finalidade para execução de política pública da parte **Controladora**, nos termos do art. 7º, III da Lei 13.709.
2. Após a realização da Avaliação, a Universidade Federal de Juiz de Fora compartilhará com a **Controladora** análises de resultados que envolverão tratamento dos dados pessoais mencionados no item 1, como base com microdados, planilhas de resultados, relatório técnico de análises estatísticas, dentre outros.
3. O Instituto Formar não terá acesso aos dados pessoais mencionados nos itens 1 e 2, recebendo apenas informações e relatórios contendo dados completamente anonimizados, podendo, sem prejuízo, utilizá-los em estudos e pesquisas, na forma dos itens 4 e 5.
4. As bases de dados fornecidas pela **Controladora** somente poderão ser utilizadas em estudos ou trabalhos desenvolvidos pelos **Operadores** e/ou entidades e empresas parceiras diretamente envolvidas no escopo das atividades previstas nos itens 1 e 2, não podendo essas bases serem emprestadas ou cedidas a terceiros não envolvidos nos trabalhos.
5. Os resultados obtidos pelo projeto supracitado só poderão ser divulgados mediante autorização da **Controladora** e, mesmo com tal autorização, o produto não poderá apresentar dados individualizados, tendo em vista a preservação da confidencialidade de seus titulares.

PROCEBOS

**formar** FUNDAÇÃO  
**Lemann**

DocuSign Envelope ID: C736E4CE-E72D-4AB3-B956-57911D2D5AA7


 INSTITUTO  
**gesto**

6. Os **Operadores** atuarão única e exclusivamente no processamento dos dados que lhe serão disponibilizados ou compartilhados. Por outro lado, a **Controladora** é responsável pela legitimação de todos os dados que serão processados, inclusive aqueles cujo consentimento do titular seja necessário, respondendo pela exatidão destes dados, devendo, ainda, excluir dados pessoais sensíveis e informar aos **Operadores** com relação às eventuais mudanças que possam vir a afetar os deveres do titular cujos dados estão sendo processados.

6.1. A responsabilidade pelo compartilhamento de dados pessoais será da parte a que o titular dos dados pessoais estiver vinculado, de modo que a parte que receber dados poderá presumir a anuência do compartilhamento às disposições da LGPD e das demais normas vigentes aplicáveis, principalmente em relação à conformidade com base legal que fundamenta o compartilhamento.

6.2. Na eventualidade de haver compartilhamento de dados pessoais sensíveis de terceiros, tanto a **Controladora** quanto os **Operadores** se comprometem entre si a tratá-los em atenção às disposições da LGPD e às demais normas vigentes aplicáveis, respeitando todos os direitos dos respectivos titulares.

7. Os **Operadores** se comprometem a adotar medidas de segurança, técnicas e administrativas que visam proteger os dados de acessos não autorizados, situações acidentais ou ilícitas, destruição, perda, alteração, comunicação ou qualquer forma de tratamento inadequado.

8. Os **Operadores** notificarão a **Controladora**, nos termos da legislação vigente, no caso de ocorrência de situação que resulte no acesso não autorizado aos dados compartilhados.

Para validade do presente instrumento, os representantes legais da Controladora e dos Operadores celebram este Termo de Responsabilidade para todos os fins de direito.

DocuSigned by: Juiz de Fora, de de 2021.

Raymundo Asfora Mto

A9B7E245E534448

 Secretaria Municipal de Educação de Campina Grande  
 ("Controladora")

DocuSigned by:

Fernanda Patriota

B6A027197CEC3423

 Instituto Gesto – Programa Formar  
 ("Operador")

 MARCUS VINICIUS  
 DAVID:65112300663

 Assinado de forma digital por MARCUS  
 VINICIUS DAVID:65112300663  
 Dados: 2021.09.21 10:40:43 -03'00'

 Universidade Federal de Juiz de Fora - UFJF  
 ("Operador")

PARCERIAS

 formAR FUNDAÇÃO  
 Lemann

## Anexo 3 – Edital de seleção do Programa Formar



1 / 21

### EDITAL DE SELEÇÃO PARA REDES MUNICIPAIS DE ENSINO

**• IMPORTANTE:**  
Este edital é exclusivamente focado no Ensino Fundamental e dedicado a redes municipais com pelo menos 15.000 alunos nessa modalidade (somando Anos Iniciais e Anos Finais).

FUNDAÇÃO  
**Lemann**

# formar

<b>SUMÁRIO</b>	<b>03</b>	<b>O QUE É</b>
	<b>04</b>	<b>VISÃO E VALORES DO FORMAR</b>
	<b>05</b>	<b>OBJETIVOS</b>
	<b>06</b>	<b>COMO FUNCIONA</b>
	06	Políticas Educacionais
	08	Formação Continuada em Serviço
	08	Instituições Parceiras
	<b>12</b>	<b>REDES PARCEIRAS DO FORMAR</b>
	<b>13</b>	<b>COMPROMISSOS E CONTRAPARTIDAS DAS SECRETARIAS DE EDUCAÇÃO</b>
	<b>17</b>	<b>COMPROMISSOS DA FUNDAÇÃO LEMANN</b>
	<b>17</b>	<b>ENCERRAMENTO DO PROGRAMA</b>
	<b>18</b>	<b>CONFIDENCIALIDADE</b>
	<b>18</b>	<b>ETAPAS DO PROCESSO SELETIVO</b>
	<b>19</b>	<b>ENTRADA NO PROGRAMA</b>
	<b>20</b>	<b>CONTATO</b>
	<b>20</b>	<b>SAIBA MAIS</b>

**formar**  
redes que  
transformam  
a educação



## O QUE É

A Fundação Lemann acredita que um Brasil feito por todos e para todos é um Brasil que acredita no seu maior potencial: **gente**. Isso só acontece com **educação de qualidade** e com o apoio a **pessoas que querem resolver os grandes desafios sociais do país**. Nós realizamos projetos ao lado de professores, gestores escolares, secretarias de educação e governos por uma aprendizagem de qualidade. Também apoiamos centenas de talentos, lideranças e organizações que trabalham pela transformação social. Tudo para ajudar a construir um país mais justo, inclusivo e avançado.

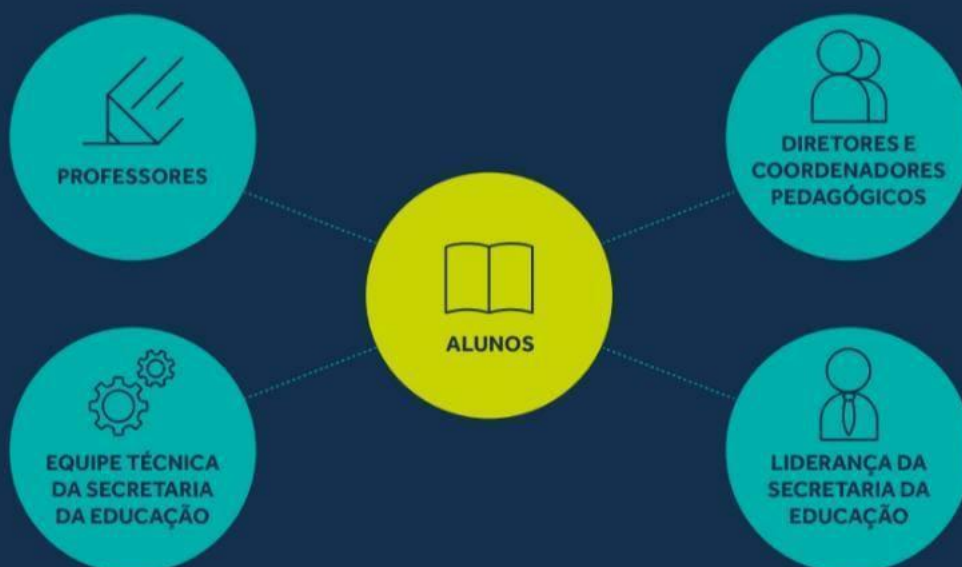
O programa Formar é uma parceria entre a Fundação Lemann e redes públicas de educação de todo o Brasil. **Promovemos e alinhamos esforços entre secretarias de educação e escolas**, diminuindo distâncias, apoiando os educadores em seu desenvolvimento profissional e aperfeiçoando as práticas de gestão e os processos pedagógicos.

**UMA  
SINTONIA  
ESSENCIAL  
PARA  
PROPORCIONAR  
EDUCAÇÃO DE  
QUALIDADE  
PARA TODOS OS  
ALUNOS.**



### VISÃO E VALORES DO FORMAR

- **Fazer Junto:** construção coletiva e em sintonia com toda a rede;
- **Não há fórmula pronta:** pensaremos em conjunto como trabalhar com os desafios e oportunidades da rede;
- **Foco na aprendizagem:** todas as ações, da Secretaria à sala de aula, devem focar na melhoria da aprendizagem;
- **Educação é para todos:** cada aluno e aluna precisa ter a oportunidade de ter uma educação de qualidade.





## Objetivos

Neste ano, o Formar está selecionando secretarias municipais de educação, que tenham no mínimo 15 mil alunos matriculados nos Ensino Fundamental (somando os alunos dos Anos Iniciais e Anos Finais) para firmar parceria em busca de uma educação pública de qualidade.

O programa ajuda na construção coletiva e no trabalho em sintonia com toda rede com as seguintes finalidades:

- Identificar os principais desafios das secretarias de educação através de um diagnóstico detalhado feito por meio de análise documental, entrevista com técnicos da secretaria e questionário com os gestores escolares;
- Construir de forma conjunta metas e um plano de ação para melhoria da aprendizagem na rede;
- Alinhar as atividades da Secretaria e das escolas, dando sinergia para um trabalho com um objetivo comum: melhorar a aprendizagem de seus alunos;
- Formar diretores e coordenadores pedagógicos para uma gestão escolar focada na melhoria da aprendizagem de seus alunos;
- Formar técnicos e líderes para o acompanhamento pedagógico nas escolas para desempenharem com excelência seu papel de formação em serviço nas escolas;
- Aprimorar a qualidade da formação continuada dos professores
- Criar ou aprimorar uma cultura de acompanhamento, aperfeiçoamento e avaliação das práticas pedagógicas das escolas;
- Possibilidade de atuação na frente de administrativo-financeiro; apoiando, por exemplo, em diagnósticos financeiros e análise da estrutura interna organizacional;
- Fortalecer a troca de melhores práticas entre as redes do programa, através de intercâmbios entre Secretarias e eventos promovidos pelo Programa.



## COMO FUNCIONA

Com até 3 anos de duração, o programa é customizado e atende aos desafios da rede, oferecendo diferentes estratégias para que a secretaria de educação e as escolas identifiquem seus grandes desafios e oportunidades.

O desenvolvimento dos trabalhos de cada frente será liderado por consultores pedagógicos, formadores, gestores de projeto e um time de especialistas, todos com grande experiência no ensino público e em gestão educacional, que trabalharão com as equipes das Secretarias de Educação e escolas.

Para isso, trabalhamos com duas frentes principais:

### 1 Políticas Educacionais:

**Objetivo:** apoiar a liderança da Secretaria na criação, revisão e implementação de políticas educacionais e de processos internos da secretaria.

A frente de políticas educacionais tem como principal objetivo apoiar a melhoria contínua, desenvolvimento e implementação de políticas educacionais, como por exemplo Formação de Professores, Avaliação, Currículo e Acompanhamento Pedagógico. Dessa forma, trabalhamos mais diretamente com as lideranças e equipes técnicas da Secretaria para, a partir de um diagnóstico, melhorar processos pedagógicos e de estruturação interna da Secretaria a fim de garantir a aprendizagem dos alunos.

#### **Eixos de trabalho:**

- Planejamento estratégico e melhoria da estrutura organizacional;
- Currículo;
- Avaliação da aprendizagem em nível de rede;
- Acompanhamento Pedagógico;



- Formação continuada de professores, gestores e técnicos;
- Tempo de planejamento coletivo nas escolas;
- Observação de aula com devolutiva formativa;
- Fortalecimento da Liderança Escolar;
- Comunicação e engajamento na Secretaria e com as escolas;
- Otimização de Processos Internos;
- Diagnóstico da gestão financeira e recomendações de melhoria.

A frente do políticas educacionais é liderada por consultores pedagógicos e gestores de projetos. A dinâmica de trabalho da equipe Formar com a rede está detalhada na tabela abaixo.

	FREQUÊNCIA	PARTICIPANTES	TEMAS
<b>Encontro Presencial</b>	3 dias por mês, em média	Secretário(a) de Educação	Discussão e construção de ações
	1x por semestre (prestação de contas com o prefeito(a))	Líder Pedagógico Equipe de Secretaria	Compartilhamento de boas práticas Apoio na implementação
<b>À distância (videoconferência)</b>	2 horas por semana, em média	Líder Pedagógico Equipe de Secretaria	Continuação do desenvolvimento de ações discutidas no encontro presencial Acompanhamento e replanejamento das atividades



## 2. Formação Continuada em Serviço:

**Objetivo:** por meio da formação de educadores com apoio de instituições parceiras, profissionalizar diferentes atores das redes de ensino, desenvolvendo competências importantes para a promoção da aprendizagem dos alunos.

A frente de Formação Continuada em Serviço é realizada por instituições parceiras de alta qualidade técnica e com grande experiência em formação, que trabalham no desenvolvimento de professores, gestores escolares (diretores e coordenadores pedagógicos) e equipes das secretarias de educação (departamentos de formação continuada e acompanhamento pedagógico).

A frente de formação continuada em serviço tem suas diferentes formações acionadas conforme contexto e demanda de cada rede. Ou seja, não necessariamente são ofertadas todas as formações a todas as redes do programa. As formações oferecidas para cada Secretaria variam e são definidas pela equipe Formar em conjunto com a liderança pedagógica de cada município, e podem ser personalizadas de acordo com a necessidade de cada Rede.

Os cursos têm carga horária semestral média de 60 a 90 horas (definida em conjunto pelo Parceiro Técnico, Formar e Secretaria de Educação) e ocorrem no modelo híbrido (formação presencial e virtual).

### 2.1 Instituições Parceiras

#### 2.1.1 Elos Educacional

A Elos é especialista em gestão escolar e formação de professores, com foco em resultados na aprendizagem dos estudantes, atendendo milhares de profissionais da educação ao redor do país. O portfólio oferecido pela Elos é composto por 6 cursos, onde estes têm formato semipresencial e são permeados por atividades práticas, sobre as quais são dadas devolutivas individualizadas.



- Gestão de Sala de Aula - Público-alvo: professores
- Gestão de Sala de Aula - Público-alvo: gestores escolares
- Gestão para a Aprendizagem - Público-alvo: gestores escolares
- Gestão para a Aprendizagem - Público-alvo: técnicos de acompanhamento pedagógico
- Lideranças Pedagógicas - Público-alvo: lideranças pedagógicas da Secretaria
- Formação de Formadores - Público-alvo: formadores da Secretaria

**Eixos de trabalho:**

- Gestão estratégica;
- Gestão de resultados;
- Planejamento de aulas;
- Formação em serviço;
- Plano de ação;
- Gestão de pessoas, entre outros.

**2.1.2 Mathema**

Parceira técnica especializada em didática específica de Matemática que tem como objetivo desenvolver, junto a professores-formadores e formadores das redes, conhecimentos em conteúdos de matemática, didáticas específicas desses objetos de aprendizagem e o papel de formador dos cursistas, para que atuem junto aos professores e coordenadores pedagógicos promovendo melhorias em sua prática e didática.

**Eixos de trabalho:**

- Resolução de problemas;
- Conceito de número;
- Frações, porcentagens e decimais;
- Probabilidade e estatística, entre outros.

**Público-alvo:** professores-formadores ou técnicos formadores das secretarias.



### 2.1.3 Instituto Avisa Lá

Parceira técnica especializada em didática específica de Língua Portuguesa de Anos Iniciais que tem como objetivo qualificar a prática pedagógica de leitura e escrita dos anos iniciais das escolas públicas de ensino fundamental.

**Eixos de trabalho:**

- Produção de textos coerentes, coesos, ortograficamente corretos e bem pontuados, considerando o gênero, contexto de produção e esfera de circulação;
- Fluência leitora dos alunos.

**Público-alvo:** técnicos das secretarias (formadores locais), coordenadores pedagógicos e professores, que interagem ao longo de toda a formação.

### 2.1.4 Porthema

Parceira técnica especializada em didática específica de Língua Portuguesa que tem como objetivo desenvolver, junto a formadores das redes, conhecimentos em conteúdos de língua portuguesa, didáticas específicas desses objetos de aprendizagem e o papel de formador dos cursistas, para que atuem junto aos professores e coordenadores pedagógicos promovendo melhorias em sua prática e didática.

**Eixos de trabalho:**

- Objeto de conhecimento;
- Como o adulto aprende;
- Como o aluno aprende;
- Didática específica em Língua Portuguesa;
- Estratégias formativas no nível formação de formador.

**Público-alvo:** professores ou técnicos das secretarias.





### 2.1.5 Nova Escola

Parceiro técnico especializado em implementação da Base Nacional Comum Curricular, que tem como objetivo formar os professores para planejar atividades alinhadas ao documento curricular e que considerem o estudante como protagonista da aprendizagem

#### **Eixos de trabalho:**

- O que são as competências gerais e específicas da Base Nacional Comum Curricular (BNCC);
- Como transformar habilidades em objetivos de aprendizagem (com apoio da taxonomia de Bloom);
- Como planejar aulas estruturadas e que considerem o aluno como protagonista da aprendizagem;
- Metodologias ativas.

**Público-alvo:** professores, coordenadores pedagógicos e/ou técnicos da Secretaria do Ensino Fundamental.

### 2.1.6 Sincroniza Educação

A Sincroniza possui vasta experiência na implementação de tecnologias educacionais em redes públicas de ensino, formando e apoiando as escolas em sua implementação. O curso oferecido pela Sincroniza tem como objetivo introduzir metodologias ativas de aprendizagem com aprofundamento em uma metodologia específica.

#### **Eixos de trabalho:**

Formação semestral:

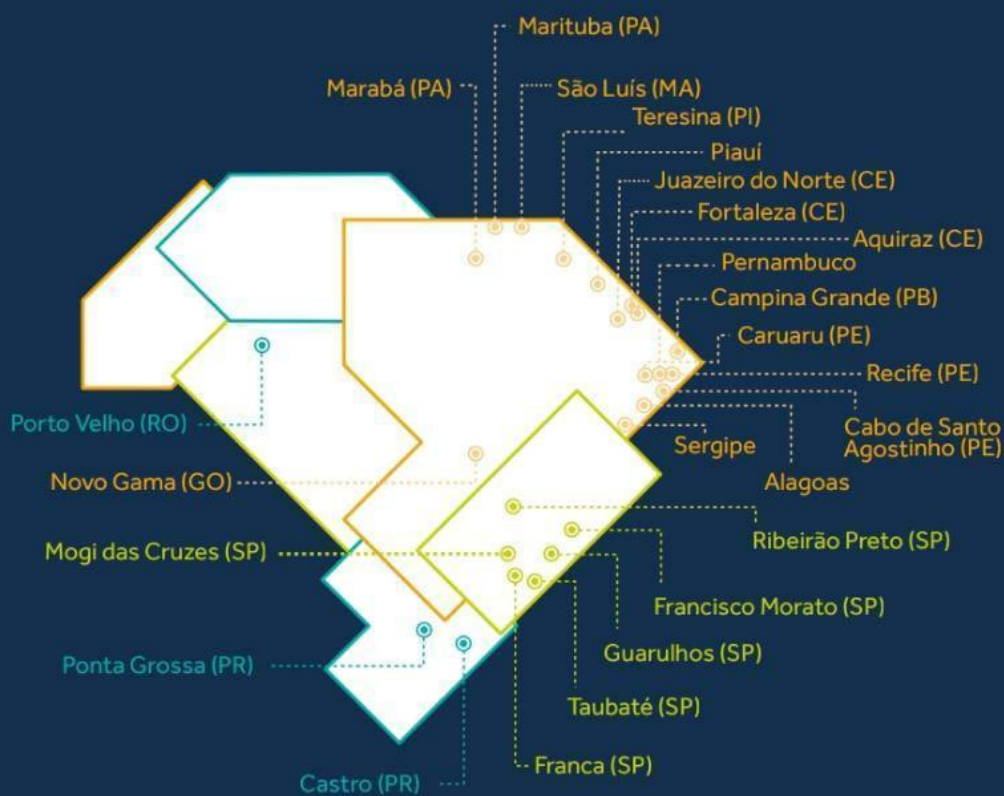
- Introdução às metodologias ativas;
- Relação das metodologias ativas com o desenvolvimento de competências;
- Como fazer o planejamento para uso das metodologias ativas a favor dos objetivos de aprendizagem;
- Como avaliar na perspectiva das metodologias ativas.

**Público-alvo:** formadores e professores



## Redes parceiras do Formar

O Formar está presente em todas as regiões do Brasil. A parceria já acontece com 25 redes públicas de educação, sendo 21 municipais e 4 estaduais. Colaboramos com a aprendizagem de mais de 1 milhão de alunos matriculados no Ensino Fundamental e apoiamos o desenvolvimento de mais de 2 mil profissionais de educação.





## Compromissos e contrapartidas das secretarias de educação

Ao serem selecionadas para o programa, as Secretarias de Educação se comprometem a:

1. Celebrar um acordo de cooperação com a Fundação Lemann, formalizando os compromissos assumidos e seguindo as prerrogativas legais.
2. Garantir a dedicação do(a) Prefeito (a), do Secretária(o) de Educação e da equipe e comprometimento com as ações planejadas pelo programa (participação em encontros, trabalho em ações discutidas, etc.).
3. Garantir condições para realização de encontros presenciais e sessões de trabalho:
  - a. Disponibilizar local e definir horário para realização de encontros presenciais com equipes da Secretaria e escolas ao longo do projeto, bem como a participação de todos inscritos no programa;
  - b. Assegurar a infraestrutura para realização de encontro presencial (exemplo: flipchart, materiais impressos, projetor, caixas de som, extensão, computador, salas com número suficiente de assentos e internet);
  - c. Disponibilizar um funcionário da Secretaria para prestar assistência para instalação de equipamentos de multimídia e organização do ambiente em encontros presenciais.
4. Garantir condições para realização de videoconferências e sessões de trabalho remotas:
  - a. Fornecer condições para que as equipes técnicas e gestores escolares realizem atividades à distância, por meio de computadores com câmeras e microfone e com acesso à internet (com velocidade mínima de 2mbps);
  - b. Caso necessário, designar um profissional que auxilie os cursistas da rede a utilizarem as ferramentas tecnológicas necessárias para realização do curso (ex: Skype, plataforma online, etc.);
  - c. Permitir o uso de filmagens de sala de aula (para uso sigiloso e formativo entre o cursista e formador – o conteúdo não será divulgado para terceiros) e de feedbacks como metodologia de aperfeiçoamento docente e garantir que as escolas participantes estejam cientes desse compromisso;
  - d. Garantir que os cursistas possam realizar suas atividades liberando o acesso à plataforma



do curso (Ex: permitir o acesso à página da plataforma, removendo possíveis bloqueios na rede da Secretaria/escolas).

- 5 Participar dos Eventos e Encontros de Formação Nacionais das Redes do Programa Formar.
- 6 Viabilizar a coleta de dados em todas as escolas e junto à equipe da Secretaria semestralmente para acompanhamento do programa e de sua efetividade. Os dados podem incluir informações sobre o andamento e a percepção acerca de políticas pedagógicas da rede, como o formação continuada de professores, currículo e outros eixos trabalhados no programa; também podem incluir resultados de avaliações externas municipais, estaduais e nacionais, e outros dados oficiais que a rede forneça e acompanhe.
- 7 Promover a realização de encontros semestrais com Prefeito(a) para prestação de contas sobre o progresso do programa na rede;
- 8 Informar a Fundação Lemann sobre parcerias com outros Institutos/Fundações em ações pedagógicas para rede e/ou grupos de escolas para avaliação sobre entrada e/ou continuidade do Formar na rede. Destacamos que a existência de outras parcerias não é impeditivo para a atuação do programa.
- 9 Arcar com os custos logísticos dos encontros presenciais da equipe do programa na rede (consultor pedagógico, gestor de projetos e gestor de redes) e dos formadores dos parceiros técnicos, incluindo:
  - a Deslocamento aéreo e/ou terrestre (com percursos de menor duração);
  - b Alimentação;
  - c Hospedagem.

Para estimar os custos logísticos a serem arcados pela rede, preparamos as tabelas abaixo com os gastos estimados de logística para as frentes de Políticas Educacionais e Formação Continuada.

FRENTE	FREQUÊNCIA DOS CUSTOS	CUSTOS LOGÍSTICOS	OBSERVAÇÃO
<b>Políticas Educacionais</b>	Encontros mensais com 3 dias de duração  3 membros da equipe do programa (consultor/gestor de projetos/gestor de redes)  Aproximadamente 9 encontros presenciais ao longo do ano	Passagens aéreas*  Hospedagem  Alimentação**  Transporte local	*Os custos de passagem e transporte são variáveis em cada caso, de acordo com:  <ul style="list-style-type: none"> <li>• Localização da rede</li> <li>• Localização da equipe do programa que trabalha com a rede</li> </ul> - Parte da equipe em São Paulo - Parte da equipe em outros estados  ** *O número de pernoites necessários varia conforme a necessidade de chegar na noite anterior.
<b>Formação Continuada</b>	Conforme tabela abaixo		

Encontros presenciais nos cursos dos Parceiros Técnicos					
Curso	Frequência	Nº Total	Local em que acontece	Quem irá se deslocar	Necessidade de pernoite
Gestão para a Aprendizagem (GAP)	1 por semestre	4	Rede	1 formador para cada 15 escolas	de 0 a 2
Gestão de Sala de Aula (GSA)	1 por bimestre	4	Rede	1 formador para cada 30 escolas	de 0 a 2



Técnicos de Acompanhamento Pedagógico (TAP)	1 por semestre	3	Rede	1 formador para cada 30 técnicos	de 0 a 2
Lideranças Pedagógicas	1 por semestre	3	São Paulo	Lideranças pedagógicas participantes	de 1 a 2
Didática Específica de Matemática	1 por mês	12	Rede	Em 9 dos 12 encontros, 1 formador a cada 30 cursistas. Em 3 deles, 1 formador e 1 coordenador a cada 30 cursistas.	de 0 a 2
Didática Específica de Língua Portuguesa	2 por semestre, 1 em cada local	6	São Paulo	Técnicas participantes	de 1 a 3
			Rede	1 formadora e 1 coordenadora	de 1 a 3

**IMPORTANTE:** A estimativa de custos logísticos não inclui os gastos relacionados a visitas de especialistas/palestrantes a redes, que poderão ser discutidos pela equipe do programa e Secretaria de Educação. Caso haja visitas pontuais desses profissionais à rede, os custos logísticos também serão cobertos pela rede parceira.



## Compromissos da Fundação Lemann

Para a implementação do programa acontecer de acordo com os objetivos e frentes de trabalho propostas, a Fundação Lemann assume os seguintes compromissos frente às redes parceiras:

- a. Oferecer um time de excelência para apoiar a rede nas frentes do programa (formadores, consultores, gestores de projetos, especialistas);
- b. Arcar com o valor do curso do Parceiro Técnico (exceto custos logísticos);
- c. Compartilhar aprendizados de outras áreas e programas da Fundação Lemann (pesquisas, boas práticas, etc.), como por exemplo o estudo "Excelência com Equidade";
- e. Promover a troca de experiências entre as redes participantes do programa Formar (exceto custos logísticos);

## Encerramento do programa

A Fundação Lemann se reserva o direito de, ao longo do programa encerrar a participação das redes selecionadas caso identifique situações que limitem a possibilidade de sucesso da parceria, entre elas:

- a. Fornecimento de informações **inverídicas** no formulário de inscrição ou entrevistas;
- b. Não cumprimento do número de **dias e horas letivas** determinados por Lei;
- c. Não cumprimento dos **compromissos** acordados por parte da rede parceira;
- d. Não cumprimento do **plano de ação** construído coletivamente;
- e. Demonstrações de **baixo comprometimento** da rede, entre elas:
  - Baixa participação dos cursistas (todos os profissionais da rede inscritos nas formações do Programa) nas formações - ao término de cada etapa do programa será realizada uma avaliação de comprometimento, na qual pelo menos 95% dos cursistas da rede deverão ter 75% das atividades de formação realizadas;
  - Baixo comprometimento da equipe de liderança pedagógica da Secretaria nos trabalhos com consultor e gestor de projetos, principalmente, com ausência nas reuniões presenciais ou por videoconferência sem aviso prévio e/ou sem reagendamento da atividade;



- Baixo comprometimento da equipe de liderança pedagógica da Secretaria com o andamento das ações definidas em conjunto com o consultor e gestor de projetos;
  - Ausência do(a) Secretário(a) de Educação em reuniões gerenciais programadas com o consultor e gestor de projetos do programa, a serem realizadas na Secretaria de Educação e previamente agendadas. Haverá, no mínimo, uma reunião gerencial a cada mês;
  - Ausência do Prefeito(a) e Secretário(a) de Educação em reuniões semestrais de prestação de contas previamente agendadas com a equipe do programa sem aviso prévio e/ou sem reagendamento;
  - Ausência das Lideranças da Rede nos Encontros Nacionais do Formar e da Fundação Lemann sem aviso prévio e/ou justificativa.
- f. Implicação jurídica e de qualquer outra natureza envolvendo a Secretaria ou suas escolas que comprometa o programa ou a Fundação Lemann e parceiros técnicos.

## Confidencialidade

A Fundação Lemann se compromete a fazer uso das informações fornecidas pelas Secretarias de Educação no processo seletivo única e exclusivamente para critério de seleção no programa Formar, não utilizando ou distribuindo tais informações para outros fins.

## Etapas do processo seletivo

O processo seletivo acontece em 3 etapas, todas de caráter eliminatório.

- a. Primeira fase:** Formulário de inscrição - de 18 de março a 19 de abril.
- A Secretaria de Educação deverá demonstrar interesse preenchendo o formulário que está disponível através do link: [http://bit.ly/Inscricao\\_Formar\\_2020](http://bit.ly/Inscricao_Formar_2020)
- No formulário são solicitadas algumas documentações como: 1. ofício demonstrando interesse em participar do processo de seleção assinado pelo(a) secretário(a); 2. organograma da secretaria de educação; 3. informações sobre programas existentes na secretaria; 4. documentos de políticas educacionais, dentre outros.
- b. Segunda fase:** Entrevistas Preliminares com Lideranças da Rede - de 27 de abril a 08 de maio.





Serão duas entrevistas à distância (via videoconferência); uma com Prefeito(a) e Secretário(a) de Educação; outra com Secretário(a) de Educação e Liderança Pedagógica da rede.

**c. Terceira fase:** Imersão com as Redes Finalistas - de 20 de maio a 05 de junho.

As imersões serão de 3 dias e irão acontecer presencialmente no município sede. O objetivo será aprofundar o diagnóstico inicial das políticas educacionais e estrutura organizacional da Secretaria através de conversas com líderes da gestão pedagógica, do administrativo, financeiro, planejamento, entre outros.

**Resultado** a divulgação do resultado final com as redes aprovadas acontecerá até dia 19 de junho.

## Entrada no programa

As redes selecionadas neste processo, após o termo de interesse assinado pelo secretário(a), iniciarão o processo de embarque no programa que é constituído de 3 encontros presenciais.

### **a Encontro Presencial 1:**

- i. Quando: segunda quinzena de junho.
- ii. Objetivos: apresentação do projeto e ciclo de implementação do Projeto e alinhamento inicial com as lideranças da Secretaria.

### **b Encontro Presencial 2:**

- i. Quando: julho.
- ii. Objetivos: comunicação do Projeto para toda a equipe da Secretaria e início da fase de diagnóstico da Secretaria através de (i) levantamento de documentos; (ii) entrevistas com técnicos da secretaria e (iii) questionário com gestores escolares.

### **c Encontro Presencial 3:**

- i. Quando: julho - agosto.
- ii. Objetivos: Apresentação do diagnóstico da Secretaria e construção do plano de ação.

Os próximos encontros presenciais mensais serão definidos em conjunto com a Secretaria de acordo com o plano de ação desenvolvido pela mesma.

## Anexo 4 – Curso GPA – Gestão Estratégica

Requisitos	Características	Avaliação	Evidências
1.1 - Currículo organizado e articulado	A escola possui e utiliza parâmetros curriculares.		Possui parâmetros, porém nem todos possuem conhecimento do mesmo.
	A escola tem uma Proposta Pedagógica que orienta o processo de ensino e aprendizagem.		A proposta pedagógica se encontra no PPP.
	A escola tem objetivos e metas definidos na Proposta Pedagógica, para cada série ou ciclo e disciplina, de acordo com os parâmetros curriculares adotados.		Possuem objetivos e metas, mas precisa afinar mais com os parâmetros curriculares
	Os professores definem com o diretor e supervisor/orientador pedagógico a metodologia de ensino a ser seguida na escola.		Os professores decidem pela sua metodologia.

Legenda	Atingida	Parcialmente Atingida	Não Atingida

## Anexo 5 - Ficha de Preenchimento da Avaliação FOFA



Nome do cursista	
Cargo ocupado na escola	
Nome da escola	
Equipe estratégica participante	
Data	

Quadro 01

	AJUDA	ATRAPALHA
Interna (organização)	<p><b>FORÇAS</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. União da equipe</li> <li>2. Espaço amplo e recursos didáticos variados</li> <li>3. Projeto Valores</li> </ol> <p style="text-align: center;"><b>F</b></p>	<p><b>FRAQUEZAS</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Prática tradicional na sala de aula</li> <li>2. Currículo ultrapassado e descontextualizado</li> <li>3. Atendimento inadequado na EJA</li> </ol> <p style="text-align: center;"><b>F</b></p>
Externa (ambiente)	<p><b>OPORTUNIDADES</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Formação continuada em tecnologias e projetos oferecida pela Secretaria de Educação.</li> <li>2. Eventos culturais com o Centro Cultural da comunidade</li> <li>3. Campanhas Comunitárias intersetoriais - educação e assistência social</li> </ol> <p style="text-align: center;"><b>O</b></p>	<p><b>AMEAÇAS</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Descontinuidade da Gestão da Educação</li> <li>2. Vulnerabilidade social da comunidade</li> <li>3. Irregularidade dos programas de apoio ao educando oferecidos pelos órgãos municipais.</li> </ol> <p style="text-align: center;"><b>A</b></p>

**QUADRO 2: FORÇAS X OPORTUNIDADES:**

**Em que medida a Força X ajuda a escola a se beneficiar da Oportunidade Y?**

Identifique as combinações forças x oportunidades que apresentam interação forte. Assinale no máximo 3. Essas combinações são favoráveis para a implementação de futuros planos de ação.

	Oportunidade 1 Formação continuada dos professores oferecida pela SME	Oportunidade 2 Eventos culturais com instituições parceiras	Oportunidade 3 Campanhas comunitárias intersetoriais
Força 1 União da equipe	F	M	F
Força 2 Espaço amplo e recursos variados	M	F	F
Força 3 Projeto de Valores	F	F	F

- *Eventos culturais X projeto de valores*
- *União da equipe X formação continuada*
- *União da equipe X campanhas comunitárias intersetoriais.*

**QUADRO 3: FRAQUEZAS X AMEAÇAS**

**Em que medida a Fraqueza X reforça o impacto da Ameaça Y?**

Identifique as combinações fraquezas x ameaças que apresentam interação forte. Assinale no máximo 3. Essas combinações são desfavoráveis para a implementação de futuros planos de ação.

	Ameaça 1 Descontinuidade da Gestão da Educação	Ameaça 2 Vulnerabilidade social da comunidade	Ameaça 3 Irregularidade dos programas de apoio ao educando
Fraqueza 1 Prática Tradicional na sala de aula	M	M	FR
Fraqueza 2 Currículo ultrapassado e descontextualizado	F	F	M
Fraqueza 3 Atendimento inadequado na EJA	F	F	F

- *Currículo ultrapassado X descontinuidade da gestão da educação*
- *Atendimento inadequado na EJA X vulnerabilidade social*
- *Atendimento inadequado na EJA X irregularidade dos programas de apoio ao educando.*

#### QUADRO 4: FORÇAS X AMEAÇAS

Em que medida a **Força X** pode ajudar a diminuir o impacto da **Ameaça Y**?

Identifique as combinações forças x ameaças que apresentam interação forte. Assinale no máximo 3. Essas combinações ajudam a neutralizar o efeito das ameaças.

	Ameaça 1 Descontinuidade da Gestão da Educação	Ameaça 2 Vulnerabilidade social da comunidade	Ameaça 3 Irregularidade dos programas de apoio ao educando
Força 1 União da equipe	F	M	M
Força 2 Espaço amplo e recursos didáticos variados	Fr	M	M
Força 3 Projeto de Valores	M	F	M

- União da equipe X descontinuidade da gestão da educação
- Projeto de valores X vulnerabilidade social da comunidade.

#### QUADRO 5: FRAQUEZAS X OPORTUNIDADES

Em que medida a **Fraqueza X** pode dificultar o aproveitamento da **Oportunidade Y**?

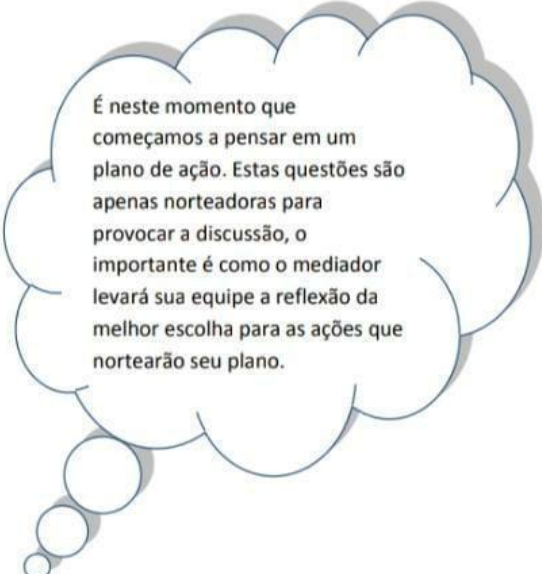
Identifique as combinações fraquezas x oportunidades que apresentam interação forte. Assinale no máximo 3. Essas combinações dificultam o aproveitamento das oportunidades.

	Oportunidade 1 Formação dos professores em tecnologias e projetos	Oportunidade 2 Eventos culturais com instituições parceiras	Oportunidade 3 Campanhas comunitárias inter- setoriais
Fraqueza 1 Prática tradicional na sala de aula	F	F	M
Fraqueza 2 Currículo ultrapassado e descontextualizado	M	F	M
Fraqueza 3 Atendimento inadequado na EJA	FR	M	F

- Prática tradicional na sala de aula X Formação de professores na tecnologia e projetos
- Currículo ultrapassado X Eventos culturais
- Atendimento inadequado na EJA X Campanhas comunitárias.



1. Que ações pretendemos tomar para contrabalançar o efeito das fraquezas e das ameaças?
  - *Revisar e atualizar o currículo;*
  - *Promover reuniões pedagógicas com foco na gestão de sala de aula;*
  - *Adequar o atendimento, por meio de um plano de ação, dos alunos da Educação de Jovens e Adultos (EJA) do período noturno;*
  - *Aproveitar o espaço – palco - para diversificar as práticas de ensino promovendo eventos culturais na EJA.*
  
2. Que medidas nós pretendemos tomar para reforçar o efeito das forças e oportunidades?
  - *Promover encontros de lazer/confraternização com a equipe fora do espaço escolar;*
  - *Utilizar do palco para realizar shows de talentos com a participação de alunos que frequentam as instituições parceiras.*
  - *Elaborar plano de ação para qualificar as práticas de sala de aula, aliando as formações, já em andamento, de tecnologias e projetos, com o uso dos recursos didáticos e os espaços da escola.*



É neste momento que começamos a pensar em um plano de ação. Estas questões são apenas norteadoras para provocar a discussão, o importante é como o mediador levará sua equipe a reflexão da melhor escolha para as ações que nortearão seu plano.

## Anexo 6 - Modelo da Avaliação Estratégica FOFA

GESTÃO para a APRENDIZAGEM



RESUMO DO CURSO



```
graph TD; GE[GESTÃO ESTRATÉGICA] --- GRR[GESTÃO DE RESULTADOS]; GE --- GP[GESTÃO PEDAGÓGICA]; GRR --- PA[PLANO DE AÇÃO]; GP --- PA;
```

AVALIAÇÃO ESTRATÉGICA  
F.O.F.A.

FUNDAÇÃO LEMANN E ELOS EDUCACIONAL





## COMO PREENCHÊ-LA?



### 1. Levantamento dos Dados

- Você deve reunir a equipe estratégica e fazer o levantamento de forças, oportunidades, fraquezas e ameaças da escola.
- Uma possibilidade, é reunir a equipe e fazer o levantamento dos itens, ouvindo os participantes de todos os segmentos e anotando as sugestões.



## Sistematização



### 2. Sistematização

- Anotadas as sugestões, deve-se realizar a consolidação dos dados e elencar as 3 forças, as 3 oportunidades, as 3 fraquezas e as 3 ameaças que mais foram citadas.
- Os outros itens que apareceram devem ser registrados para posterior análise.



## Preenchimento



3. Finalizada a sistematização deve-se iniciar o preenchimento dos quadros:

- No quadro 1, os dados da sistematização
- No quadro 2, 3, 4 e 5, junto com a equipe estratégica, devemos realizar as perguntas que estão acima de cada um dos quadros, com o objetivo de verificar o nível de interação de cada um dos cruzamentos e destacar as 3 interações mais importantes de cada quadro. Para isso, atribua uma classificação para cada uma das interações: **F** para interação FORTE, **M** para interação Média ou **Fr** para interação fraca ou que não exista interação.

Vejamos um exemplo:



## QUADRO 1:

### 3 itens em cada quadrante



	AJUDA	ATRAPALHA
Interna (organização)	<p><b>FORÇAS</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1- Crescimento dos resultados das avaliações internas e externas em Língua Portuguesa. (IDEB, Atas de Conselhos de Classe).</li> <li>2- Formação continuada mensal em serviço para docentes e não docentes. (Plano de trabalho semestral).</li> <li>3- PPP consolidado. Construído por diferentes segmentos, revisitado e alimentado. (Diagnóstico e ações).</li> </ol>	<p><b>FRAQUEZAS</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1- Falta de estratégias da equipe escolar para aproximar os pais dos projetos da unidade escolar.</li> <li>2- Falta de estratégias para o trabalho com os diferentes saberes dos alunos. (O trabalho com atividades ajustadas aos conhecimentos dos alunos, acontecem apenas em algumas salas de aula.)</li> <li>3- Falta de documento curricular, com expectativas de aprendizagem por ano.</li> </ol>
Externa (ambiente)	<p><b>OPORTUNIDADES</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1- Formação oferecida pela Secretaria de Educação – Língua Portuguesa.</li> <li>2- Parceria com Associação do bairro (Os alunos da escola, frequentam a associação para realização de atividades complementares – natação, xadrez, futebol etc.)</li> <li>3- Uso de espaço externo, praça do bairro e biblioteca.</li> </ol>	<p><b>AMEAÇAS</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1- Sinalização de trânsito inadequada no entorno da escola.</li> <li>2- Falta de demanda de alunos. Há espaço para novas salas de aula, mas não há números de alunos suficiente no bairro.</li> <li>3- Rotatividade de professores a cada ano, devido a organização externa da Secretaria da Educação. Poucos ficam na unidade, por conta de distância, lotação etc.</li> </ol>



## Quadro 2: Forças x Oportunidades

Em que medida a Força X ajuda a escola a se beneficiar da Oportunidade Y?



Identifique as combinações forças x oportunidades que apresentam interação forte. Assinale no máximo 3. Essas combinações são favoráveis para a implementação de futuros planos de ação.

	Oportunidade 1: Formação oferecida pela Secretaria de Educação – Língua Portuguesa.	Oportunidade 2: Parceria com Associação do bairro (Os alunos da escola, frequentam a associação para realização de atividades complementares – natação, xadrez, futebol etc.)	Oportunidade 3: Uso de espaço externo, praça do bairro e biblioteca.
Força 1: Crescimento dos resultados das avaliações internas e externas em Língua Portuguesa. (IDEB, Atas de Conselhos de Classe).	M	F	M
Força 2: Formação continuada mensal em serviço para docentes e não docentes. (Plano de trabalho semestral).	F	F	F
Força 3: PPP consolidado. Construído por diferentes segmentos, revisitado e alimentado. (Diagnóstico e ações).	F	F	F

		<h3>Quadro 3: Fraquezas x Ameaças</h3> <p>Em que medida a Fraqueza X reforça o impacto da Ameaça Y?</p>		
<p>Identifique as combinações fraquezas x ameaças que apresentam interação forte. Assinale no máximo 3. Essas combinações são desfavoráveis para a implementação de futuros planos de ação.</p>				
	Ameaça 1: Sinalização de trânsito inadequada no entorno da escola.	Ameaça 2: Falta de demanda de alunos. Há espaço para novas salas de aula, mas não há números de alunos suficiente no bairro.	Ameaça 3: Rotatividade de professores a cada ano, devido a organização externa da Secretaria da Educação. Poucos ficam na unidade, por conta de distância, lotação etc.	
Fraqueza 1: Falta de estratégias da equipe escolar para aproximar os pais dos projetos da unidade escolar.	F	F	M	
Fraqueza 2: Falta de estratégias para o trabalho com os diferentes saberes dos alunos. (O trabalho com atividades ajustadas aos conhecimentos dos alunos, acontecem apenas em algumas salas de aula.)	Fr	F	Fr	
Fraqueza 3: Falta de documento curricular, com expectativas de aprendizagem por ano.	Fr	F	F	



## Quadro 4: Forças x Ameaças

Em que medida a Força X pode ajudar a diminuir o impacto da ameaça Y?



Identifique as combinações forças x ameaças que apresentam interação forte. Assinale no máximo 3. Essas combinações ajudam a neutralizar o efeito das ameaças.

	Ameaça 1: Sinalização de trânsito inadequada no entorno da escola.	Ameaça 2: Falta de demanda de alunos. Há espaço para novas salas de aula, mas não há números de alunos suficiente no bairro.	Ameaça 3: Rotatividade de professores a cada ano, devido a organização externa da Secretaria da Educação. Poucos ficam na unidade, por conta de distância, lotação etc.
Força 1: Crescimento dos resultados das avaliações internas e externas em Língua Portuguesa. (IDEB, Atas de Conselhos de Classe).	Fr	F	F
Força 2: Formação continuada mensal em serviço para docentes e não docentes. (Plano de trabalho semestral).	F	F	F
Força 3: PPP consolidado. Construído por diferentes segmentos, revisitado e alimentado. (Diagnóstico e ações).	F	F	F



## Quadro 5: Fraquezas x Oportunidades

Em que medida a Fraqueza X pode dificultar o aproveitamento da Oportunidade Y?



Identifique as combinações fraquezas x oportunidades que apresentam interação forte. Assinale no máximo 3. Essas combinações dificultam o aproveitamento das oportunidades.

	Oportunidade1: Formação oferecida pela Secretaria de Educação – Língua Portuguesa.	Oportunidade 2: Parceria com Associação do bairro (Os alunos da escola, frequentam a associação para realização de atividades complementares – natação, xadrez, futebol etc.)	Oportunidade 3: Uso de espaço externo, praça do bairro e biblioteca.
Fraqueza 1: Falta de estratégias da equipe escolar para aproximar os pais dos projetos da unidade escolar.	Fr	F	F
Fraqueza 2: Falta de estratégias para o trabalho com os diferentes saberes dos alunos. (O trabalho com atividades ajustadas aos conhecimentos dos alunos, acontecem apenas em algumas salas de aula.)	M	M	F
Fraqueza 3: Falta de documento curricular, com expectativas de aprendizagem por ano.	M	Fr	Fr



## Finalização



Após o preenchimento dos quadros e a definição das interações de cada um dos cruzamentos, a equipe deve pensar em sugestões para posteriormente elaborarem o Plano de Ação, respondendo a duas questões:

- 1. Que ações a equipe estratégica sugere para contrabalançar o efeito das fraquezas e das ameaças?**
- 2. Que ações a equipe estratégica sugere para reforçar o efeito das forças e oportunidades?**

Veja o exemplo:



### **1. Que medidas nós pretendemos tomar para contrabalançar o efeito das fraquezas e das ameaças?**

- *Elaborar documento em parceria com a Associação de Bairro e Conselho Escolar, para o departamento de trânsito para melhorar a sinalização no entorno da escola.*
- *Elaborar e enviar uma pesquisa de satisfação para as famílias e funcionários da escola, com o objetivo de levantar os motivos da não participação em projetos da escola e da alta rotatividade dos professores.*
- *Elaborar Plano de Ação para aproximar as famílias da escola.*
- *Elaborar Plano de Ação para motivar os professores e valorizar o trabalho de cada um e de todos.*
- *Estabelecer rotina de reunião pedagógica para a elaboração das expectativas de aprendizagem.*



### **1. Que medidas nós pretendemos tomar para contrabalançar o efeito das fraquezas e das ameaças?**

- *Elaborar documento em parceria com a Associação de Bairro e Conselho Escolar, para o departamento de trânsito para melhorar a sinalização no entorno da escola.*
- *Elaborar e enviar uma pesquisa de satisfação para as famílias e funcionários da escola, com o objetivo de levantar os motivos da não participação em projetos da escola e da alta rotatividade dos professores.*
- *Elaborar Plano de Ação para aproximar as famílias da escola.*
- *Elaborar Plano de Ação para motivar os professores e valorizar o trabalho de cada um e de todos.*
- *Estabelecer rotina de reunião pedagógica para a elaboração das expectativas de aprendizagem.*



## **2. Que medidas nós pretendemos tomar para reforçar o efeito das forças e oportunidades?**

- *Reforçar a parceria com a Associação de Bairro e Conselho Escolar para promover atividades conjuntas entre a escola e a associação, envolvendo as famílias e os funcionários da escola.*
  - *Utilizar os referenciais das formações oferecidas pela Secretaria de Educação para elaborar as expectativas de aprendizagem*
  - *Estabelecer calendário de visitas à Biblioteca como uma das formas do trabalho diferenciado com os alunos em seus diferentes ritmos de aprendizagem.*
  - *Divulgar os resultados das avaliações externas para a comunidade e estudar esses resultados com os professores a fim de dar visibilidade tanto a esses como destacando a importância do trabalho de cada um e de todos que possibilitaram o crescimento dos índices nas últimas edições.*
-





Na sequência você poderá ver mais um exemplo de Avaliação Estratégica FOFA preenchida.

Caso ainda tenha dúvida leia as páginas 103 a 115 do documento “Como Elaborar o Plano de Desenvolvimento da Escola” para ter um entendimento melhor sobre como realizar a Avaliação Estratégica da Escola

Bons estudos!

### Anexo 7 – Plano de Ação da Escola

<b>Nome escola:</b>	<b>ESCOLA MUNICIPAL</b>
<b>Nome da equipe gestora</b>	
<b>Cidade / Estado:</b>	<b>CAMPINA GRANDE - PB</b>
<b>Equipe Estratégica</b>	
<b>Data:</b>	<b>23/04/2018</b>

<b>Formador:</b>	<b>BRUNO MEIRELLES</b>
<b>Justificativa:</b>	A Escola Municipal Padre Antonino em análise realizada em reuniões, interna e posteriormente com a comunidade escolar para os fins de se discutir as ações que venham convergir no enfrentamento de pontos identificados no cotidiano, sejam fortes ou fracos, mais precisamente os fracos, e também no intuito de revisão do projeto político-pedagógico, concluiu-se que existem bastantes pontos fortes que precisam ser mantidos, e algumas questões a serem melhoradas e/ou conquistadas, à medida que metas e planos de ação sejam projetados para estes fins. Dentre eles, destacamos, e serão focos deste plano, que há um percentual bem expressivo, o equivalente a 38% de alunos do 4º ao 9º ano do Ensino Fundamental com baixo desempenho em leitura e escrita, e nos aspectos lógico matemáticos o que implicam em resultados negativos, consequentemente em déficit na aprendizagem. Por isso, o presente plano de ação será elaborado e estrategicamente executado com ações direcionadas a estes fins e assim garantir altas expectativas de aprendizagem, atingir novos resultados, de certos, positivos. <b>A ESCOLA QUER DAR UM SORRISO LARGO PARA APRENDIZAGEM.</b>
<b>Objetivo:</b>	Elaborar e executar ações focadas em leitura, escrita e conhecimentos matemáticos, que integradas as demais áreas deverão voltar-se à resolução do problema de déficit de aprendizagem nestas áreas de conhecimento e nas turmas do 4º ano ao 9º ano do Ensino Fundamental, no período de março de 2018 a novembro de 2018.
<b>Indicador Final:</b>	Que as ações que visam enfrentar os problemas identificados em leitura e escrita dos alunos do 4º ao 9º ano do Ensino Fundamental sejam 100 % executadas no referido período e assim elevar para 90% as altas expectativas de aprendizagem em leitura e escrita.
<b>Período do Plano:</b>	de MARÇO 2018 a NOVEMBRO de 2018
<b>Dimensões abrangidas:</b>	TODAS
<b>Macro ações:</b>	AÇÕES POR ORDEM CRONOLÓGICAS