



Universidade Federal
de Campina Grande

UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE - UFCG
CENTRO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES - CFP
UNIDADE ACADÊMICA DE CIÊNCIAS SOCIAIS - UACS
CURSO DE GRADUAÇÃO EM LICENCIATURA EM HISTÓRIA

KALIENE BATISTA FERREIRA

O PACTO DA EDUCAÇÃO COM O TERCEIRO SETOR:
A criação das Escolas Cidadãs Integrais no Estado da Paraíba a partir de
parcerias público-privadas com o Instituto de Corresponsabilidade pela
Educação (ICE) e o Instituto Sonho Grande (ISG) (2015-2021)

CAJAZEIRAS

2024

KALIENE BATISTA FERREIRA

**O PACTO DA EDUCAÇÃO COM O TERCEIRO SETOR:
A criação das Escolas Cidadãs Integrais no Estado da Paraíba a partir de
parcerias público-privadas com o Instituto de Corresponsabilidade pela
Educação (ICE) e o Instituto Sonho Grande (ISG) (2015-2021)**

Monografia apresentada à disciplina de Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), do Curso de Licenciatura em História, da Unidade Acadêmica de Ciências Sociais, do Centro de Formação de Professores, da Universidade Federal de Campina Grande, como requisito para a conclusão do curso.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Ana Lunara da Silva Moraes.

**CAJAZEIRAS – PB
2024**

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação-(CIP)

F383p

Ferreira, Kaliene Batista.

O pacto da educação com o terceiro setor: a criação das Escolas Cidadãs Integrais no Estado da Paraíba a partir de parcerias público-privadas com Instituto de Corresponsabilidade pela Educação (ICE) e o Instituto Sonho Grande (ISG) (2015-2021) / Kaliene Batista Ferreira. - Cajazeiras, 2024.

73f. : il. Color.

Bibliografia.

Orientadora: Profa. Dra. Ana Lunara da Silva Moraes.

Monografia (Licenciatura em História) UFCG/CFP, 2024.

1. Ensino integral - Paraíba. 2. Escola cidadã - parceria pública - privada. 3. Instituto de Corresponsabilidade pela Educação. 4. Educação -Paraíba-Brasil. 5. Ensino médio - Programa de Educação Integral - Paraíba - Brasil. I. Moraes, Ana Lunara da Silva. II. Título.

UFCG/CFP/BS

CDU – 37.018(813.3)

Ficha catalográfica elaborada pela Bibliotecária Denize Santos Saraiva Lourenço CRB/15-046

KALIENE BATISTA FERREIRA

**O PACTO DA EDUCAÇÃO COM O TERCEIRO SETOR:
A criação das Escolas Cidadãs Integrais no Estado da Paraíba a partir de
parcerias público-privadas com o Instituto de Corresponsabilidade pela
Educação (ICE) e o Instituto Sonho Grande (ISG) (2015-2021)**

Aprovado em: 19/11/2024

Documento assinado digitalmente
 ANA LUNARA DA SILVA MORAIS
Data: 21/11/2024 12:06:16-0300
Verifique em <https://validar.itl.gov.br>

Professora Dr.a Ana Lunara da Silva Moraes (Orientadora)

Professor Dr. Matheus Maria Beltrame (membro interno)

Professora Ma. Raquel Leão de Bastos (membro externo)

Professor Dr. Lucrécio de Araújo de Sá Júnior (suplente)

RESUMO

Este trabalho busca analisar o pacto do governo do Estado da Paraíba com o Terceiro Setor, organizações empresariais da sociedade civil, para a formulação do Programa de Educação Integral para o Ensino Médio em um contexto de reforma gerencial, entre (2015-2021). A pesquisa, ao demonstrar a mobilização do Terceiro Setor no âmbito da educação desta Unidade Federativa do Brasil, se debruça sobre as atuações de duas instituições: o Instituto de Corresponsabilidade pela Educação (ICE) e o Instituto Sonho Grande (ISG), representantes do chamado Terceiro Setor, atuantes na criação do Programa de Educação Integral (2018). A investigação priorizou a análise do material produzido pela Secretaria de Educação do Estado da Paraíba (SEE-PB), do ICE e do ISG, disponível em seus sites oficiais. A monografia conclui que o modelo pedagógico de Escola Cidadã Integral (ECI) e Escola Cidadã Integral e Técnica (ECIT), orienta a maioria dos projetos de ampliação da jornada escolar a partir da década de 1990 e resultou de uma intensa atividade produzida por uma organização do capital financeiro, por meio das parcerias públicas e privadas, responsáveis por difundir uma concepção voltada para uma gestão empresarial na educação que direciona uma formação para o mercado de trabalho.

Palavras-chave: Educação Integral; Parceria Pública-Privada; Estado da Paraíba.

ABSTRACT

This work seeks to analyze the pact between the government of the State of Paraíba and the Third Sector, civil society business organizations, for the formulation of the Comprehensive Education Program for High School in Paraíba in a context of management reform, between (2015-2021). The research, by demonstrating the mobilization of the Third Sector within the scope of education in Paraíba, focuses on the actions of two institutions: the Institute of Co-responsibility for Education (ICE) and the Sonho Grande Institute (ISG), representatives of the so-called Third Sector, active in the creation of the Integral Education Program (2018). The investigation prioritized the analysis of material produced by the Department of Education of the State of Paraíba (SEE-PB), ICE and ISG, available on their official websites. The monograph concludes that the pedagogical model of Escola Cidadã Integral (ECI) and Escola Cidadã Integral e Técnica (ECIT), guides the majority of projects to expand the school day in Paraíba from the 1990's onwards and resulted from an intense activity produced by an organization with ties to financial capital, through public and private partnerships, responsible for disseminating a concept focused on business management in education that directs training to the job market.

Keywords: Integral Education; Public-Private Partnership; State of Paraíba.

*A minha querida mãe, Aldina Lúcia Batista Ferreira,
ao meu pai Francisco Araújo Ferreira, aos meus
irmãos Kelly, Francisco e Júlyo César e aos meus
sobrinhos, João Pedro e Guilherme, e ao padrinho/tio
Francisco Batista Neto (in memoriam), com todo amor
e gratidão, dedico!*

AGRADECIMENTOS

Este momento de agradecimentos é uma oportunidade de passear pelas minhas memórias positivas. A universidade me deu novas perspectivas de vida, de desenvolvimento humano e profissional. Já se foram cinco anos de muitas histórias, risadas, sofrimento e crescimento.

Pois bem, acho que devo começar pelas minhas raízes. Sou da zona rural do município de São João do Rio Peixe- PB, mais especificamente, do Sítio Barra de São Bento, sou filha de agricultores. Minha mãe, Senhora Aldina Lúcia (Dina) e o meu pai, seu Senhor Francisco de Araújo (Chico de Ticô), assim como todas as gerações anteriores, são do campo. Cresci brincando com a terra, me banhando no Rio do Peixe, enfrentando enchentes, falta de acesso à água potável, a saúde e a diversos outros serviços. Tudo em conjunto com minha irmã e meus dois irmãos, minha irmã Kelly Batista (Nainha), e meus irmãos Francisco Filho e Júlyo César (Juju)... a vocês agradeço toda a companhia e companheirismo, a vitória de adentrar e concluir o Ensino Superior é da nossa família.

Minha trajetória na Educação começa há muito tempo atrás, devo todo incentivo à Dona Dina, minha mãe, razão de eu estar aqui, lhe agradeço por tudo, és incrível, lhe admiro, sou orgulhosa por tê-la como minha mãe, te amo. Após o término do Ensino Médio (2016), foi um dos momentos mais angustiantes, pois várias tentativas frustradas de acessar o ensino superior tornaram as coisas muito mais complicadas. Aqui agradeço à Jéssica Monique, prima e madrinha por ter acreditado nos meus sonhos, que no início de ano de 2019, veio nos visitar após 18 anos. Ela disponibilizou tempo para me ajudar a estudar e me orientar na escrita da redação. Sou profundamente grata.

Em agosto de 2019, tive acesso ao meu primeiro trabalho voluntário, onde exercia a função de auxiliar as crianças do fundamental I, na EMEIF Francisca Hermina de Jesus. O projeto é desenvolvido pela Secretária de Educação do município de São João do Rio do Peixe. O nome do projeto era Recriar, que passou a ser o Projeto Mais Saber posteriormente. Na época, recebia uma bolsa de 300 reais. Com esse dinheiro, foi possível colocar *internet* na casa dos pais e começar a ter os meios para estudar para o Enem. Por isso, agradeço ao poder público e especialmente à Secretária, Maria Oliveira, por me dar esta oportunidade. Atualmente, estou exercendo a função de agente administrativa na E. M. E. F. Dr. José Dantas Pinheiro.

Dentro dos eventos citados, com a nota do Enem de 2019, em 2020 consegui adentrar no Ensino Superior, na Universidade Federal de Campina Grande - UFCG, Campus Cajazeiras, no Curso de Licenciatura em História. Desde já, destaco a imensa importância do campus no alto sertão da Paraíba, dando oportunidade aos filhos e filhas do sertão de acessar o Ensino Superior. Agradeço aos que lutaram e viveram nesse espaço antes de mim, e aos que o compõem atualmente.

Agradeço ao curso por me presentear com o contato de pessoas incríveis, como minha melhor amiga Talita Félix (Tt), você é incrível, agradeço por poder compartilhar essa trajetória contigo, conte comigo sempre. Agradeço a Filipe Xavier, Lucas Natanael, Pedro Regnoberto e Gabriela Santos, meus colegas e amigos de turma, muito obrigada.

Agradeço a todos aqueles que compõem os projetos/movimento dos quais eu pude participar, especialmente a gestão Marighella do Centro Acadêmico de História (2022-2023), Leandro, Taywany, Talita, Sabrina, Jéssica, Lenita, Joelma, Cleiton, Rubens, Malu e Fernanda Beatriz. Aos projetos de extensão, “Educação e Comunicação em Redes Virtuais da AINPGP: Espaços de interação e socialização sobre educação e pesquisa (2022), sob a orientação do Prof. Dr. Alexandre Joca Martins (UAE) e ao “É necessário preservar o avesso: construindo outros saberes sobre gênero, sexualidade e raça na escola” (2024), orientado por Prof. Dr. Lucas Gomes de Medeiros e por Profa. Dra. Ana Lunara da Silva Moraes.

Agradeço aos professores e professoras do curso de História que fizeram parte de minha trajetória como aluna no campus Cajazeiras. Agradeço a vocês: Ana Lunara, Camila Corrêa, Danilo Linard, Francisco Neto, Francinaldo Bandeira, Isamarc Lôbo, Israel Sousa, Janaina Camilo, Hélio Ázara, Maria Lucinete, Mariana Moreira, Osmar Luiz, Raimunda Coelho, Rodrigo Ceballos, Rosemere Santana, Rosilene Melo e Silvana Vieira. Em especial, às minhas orientadoras, Rosilene Melo e Ana Lunara, por me ouvirem e me orientarem, muito obrigado. É ao Prof. Neto, por me incentivar a ir além do que eu imaginava, obrigado pela frase dita em sala de aula, “ocupem os espaços”, espero ter cumprido o pedido.

Dito isso, todas essas pessoas em diversos momentos influenciaram na construção dessa monografia, sou grata a todos, todas e todes, muito obrigada!

LISTA DE SIGLAS

BM - Banco Mundial

CEPAL - Comissão Econômica para América Latina e Caribe

ECIT - Escolas Cidadãs Integrais

ECIT - Escolas Cidadãs Integrais e Técnicas

ICE - Instituto de Corresponsabilidade pela Educação

ISG - Instituto Sonho Grande

LDB - Lei de Diretrizes e Base

OCDE - Organização para Cooperação de Desenvolvimento Econômico

ONG - Organização não Governamental

OS - Organização Social

OSCIP - Organização da Sociedade Civil de Interesse Público

PNFEM - Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio

SEE- PB- Secretaria do Estado da Educação da Paraíba

TGE – Tecnologia de Gestão Educacional

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	10
CAPÍTULO I: AS DIFERENTES PERSPECTIVAS SOBRE O ESTADO E SUAS ATRIBUIÇÕES	17
1.1 Do Jusnaturalismo ao Estado Ampliado.....	17
1.2 O Estado Ampliado	19
1.3 Estado de Bem-estar Social	21
1.4 Estado Neoliberal	22
1.5 A Terceira Via	25
CAPÍTULO II: PANORAMA SOBRE O SURGIMENTO PROGRAMA SOCIAL LIBERAL NO BRASIL	29
2.1 A Reforma Gerencial do Estado Brasileiro no Governo Fernando Henrique Cardoso (FHC)	31
2.2 O que é o Terceiro Setor?	32
2.4 O Terceiro Setor e a Educação no Brasil	39
CAPÍTULO III: A CRIAÇÃO DAS ESCOLAS CIDADÃS INTEGRAIS NO ESTADO DA PARAÍBA A PARTIR DE PARCERIAS PRIVADAS	44
3.1 Os Institutos atuantes na Educação do Estado da Paraíba: Instituto de Corresponsabilidade pela Educação (ICE) e o Instituto Sonho Grande (ISG).....	46
3.2 A criação do Programa de Educação Integral	52
3.3 O Programa de Educação Integral da Paraíba: a gestão do <i>accountability</i>	55
CONSIDERAÇÕES FINAIS	60
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	65

INTRODUÇÃO

A monografia tem como o intuito problematizar o pacto da educação do Estado da Paraíba com o Terceiro Setor, organizações não-governamentais que surgem da sociedade civil. Trata-se de analisar a criação das Escolas Cidadãs Integrais no Estado da Paraíba com parcerias privadas com o Instituto de Corresponsabilidade pela Educação (ICE) e o Instituto Sonho Grande (ISG). Busca-se analisar a formulação das Escolas Cidadãs Integrais (ECI) e das Escolas Cidadãs Integrais e Técnicas (ECIT) no Estado da Paraíba a partir de 2015 e as inferências de organismos de origem econômico-empresarial privada, isto é, do chamado Terceiro Setor, operando para uma educação em tempo integral.

De forma mais explícita, as questões que norteiam este trabalho são: Como acontecem as inferências das parcerias público-privadas na educação brasileira? Quais são as organizações não-governamentais que permeiam a educação no Estado da Paraíba e quais são suas origens e interesses? Como ocorreu a parceria dessas políticas de educação integral no Estado da Paraíba por meio das parcerias com o ICE e com o ISG?

Para compreender o surgimento desses organismos não estatais, é necessário entender que as ondas sobre o Estado de Bem-estar social e o Neoliberalismo são vistas como demandas pois a ideologia econômica do liberalismo do XVIII ao XIX, que pregava o direito às liberdades individuais em conjunto, uma economia de livre mercado, limitando o poder do Estado.

Dito isso, com o advento da grande depressão de 1929, propôs-se a substituição do liberalismo clássico pelas ideias do que seria o Estado como agente regulador e interventor, baseada na política do keynesianismo, ancorada em uma política de Estado de Bem-Estar Social, que além da intervenção estatal na economia, como a estatização de empresas, também ocorria a criação de serviços gratuitos. No governo norte-americano de Roosevelt (1882-1945), instaurou-se a política do *New Deal*, com base na política de Estado de Bem-Estar Social, que era um plano de recuperação econômica, estabelecido em Nova York. Essa política reforça a ideia do Estado como agente reconstrutor e regulador da economia.

Após a crise da economia capitalista e adesão às ideias keynesianas, observa-se um deslocamento do pensamento contrário às ideias de *Laissez Faire*, que em tradução livre significa “deixe fazer”, ou seja, uma política econômica sem intervenção

estatal. O keynesianismo, na contramão, colocou o Estado como agente regulador da economia, como também lhe impôs a preocupação com a justiça social.

Em contraponto a esses movimentos, aconteceu o Colóquio Walter Lippmann, em Paris, 1938, em que estiveram reunidos muitos acadêmicos economistas, como o filósofo francês Louis Rougier, que acreditava que o liberalismo precisa de uma reformulação. Os pensadores economistas Ludwig Von Mises e Friedrich Von Hayek, que estavam presentes no colóquio, desenvolveram uma lógica em conjunto com os liberais hostis a qualquer interferência significativa sobre as relações de propriedade e contrários a qualquer política pública intervencionista, que orientasse a economia para uma política de bem-estar social, sendo essa vertente apontada como neoliberal (MARIUTTI, 2021. p. 2).

Decorrentes dessas divergências, surge, já nos anos 1990, uma nova vertente, a chamada Terceira Via, compreendida como a atual social-democracia, que “[...] não rompe com esse diagnóstico, assim o Estado não deve ser o executor das políticas, como era na antiga social-democracia, mas também não deve ser o Estado mínimo do neoliberalismo” (PERONI, 2013, p.12). Dentro dessa lógica, o estado é culpabilizado pela ineficiência, e o padrão passa a ser a lógica de qualidade do mercado. Então, o Estado deixa de ser o protagonista na reformulação e na criação das políticas sociais, dentre essas estão as políticas educacionais, e a responsabilidade é repassada para a Sociedade Civil.

Nessa interpretação, o Estado, por não poder solucionar os problemas da educação, abriria espaço para outras instituições que se movimentaram com esse interesse, como o Banco Mundial, a Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (OCDE) e o Fundo Monetário Internacional, os quais passaram a financiar e a orientar reformas educacionais. Podemos ver esse movimento no Congresso Mundial de Educação Para Todos, em 1990, realizado em Jomtien, na Tailândia, sob a coordenação da UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura) e do Banco Mundial. Uma das ações do congresso foi a criação de um grupo de trabalho para o combate ao analfabetismo, no qual suas taxas eram mais elevadas (a saber: Bangladesh, China, Paquistão, Nigéria, Brasil, Índia, Egito, México e Indonésia). Passaram a ser orientados pelo Fórum Mundial Educação para Todos (Education For All - EFA), com a criação de planos decimais para o combate ao analfabetismo (LAMOSA, 2020, p. 8-9).

Na Carta de Jomtien, fruto do evento mencionado, é um ponto chave da abertura da responsabilização da classe empresarial para o desenvolvimento da Educação Básica, ou seja, uma ampliação das atribuições do Estado para terceiros, incluindo organizações da sociedade civil. Tratava-se de uma nova normativa mundial, reforçando uma grande necessidade de uma reforma educacional, como aponta Lamosa:

No horizonte político da Carta Jomtien, foram estabelecidas metas e condições para os países signatários (155 países). Dentre estas estaria a necessária mobilização dos empresários em cada país para que estes participem do projeto de expansão da educação básica. Esta tarefa deveria ser encampada por todo o conjunto da sociedade e, nesse sentido, deveriam se somar ao Estado outras organizações sociais (LAMOSA, 2020, p. 9).

Dando continuidade ao que foi proposto em Jomtien, colocaram-se organizações da Sociedade Civil (organizações privadas-empresariais) para formular projetos que vissem prever a expansão da Educação Básica. Nesse sentido, no mesmo ano, a Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe (CEPAL) produziu o documento intitulado *Transformación Productiva com Equidad*, que compactuava com a mencionada Carta de Jomtien a necessidade de uma reformulação educacional com ênfase na formação de trabalhadores flexíveis, versáteis, inovadores, comunicativos e motivados (LAMOSA, 2020, p. 9).

No cenário brasileiro, observa-se que desde a Constituição Federal de 1988, em um contexto de redemocratização do país, há movimentos que passam a pensar na educação como uma resistência, como um direito a ser garantido expressamente na lei. No Artigo 205 da Constituição Federal de 1988, está prevista a educação como um direito de todos e dever do Estado e da família, devendo ser promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando o pleno desenvolvimento do indivíduo, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1988).

Durante o governo de Fernando Henrique Cardoso (1995-2003), há uma intensificação de normativas educacionais, como a criação da Lei de Diretrizes e Base de 1996, que prevê a ampliação do ensino gratuito e qualificação para o mercado de trabalho, expresso no Artigo 3, tópico XI - vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais (BRASIL, 1996), como também a Seção IV, voltada para o Ensino Médio, Artigo 35, segundo parágrafo, que expressa “a preparação

básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores” (LDB, 1996). Os trechos a seguir entendem a vinculação às tendências da Carta Jomtien, de uma formação mais atuante para o mercado de trabalho.

A reformulação do Ensino Médio começa no final do primeiro mandato presidencial de Dilma Rousseff, com o marco do Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio (PNFEM), instituído pela portaria N° 1.140 de 22 de novembro de 2013. Com a tramitação de uma MP 746/2016, que posteriormente foi convertida na Lei 13.415/17, estabeleceu-se uma Política de Fomento à Implementação de Escolas Médio em Tempo Integral que alterou a Lei de Diretrizes e Bases de 1996, prevendo a ampliação para tempo integral nas escolas de Ensino Médio, como também apontou a distribuição por áreas de conhecimento e itinerários informativos.

Dentro dessa lógica e contexto, o Estado da Paraíba passou a estabelecer normativas para implementação do ensino integral com base na Meta 6 do Plano Nacional de Educação (2014-2024), que prevê “oferecer educação em tempo integral em, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das escolas públicas, para atender, pelo menos, 25% (vinte e cinco por cento) dos(as) alunos(as) da educação básica”. Assim, o Estado da Paraíba formulou o Plano de Educação Estadual (2015-2025), que já prevê a articulação de parcerias com o Terceiro Setor – organizações não-governamentais que atuam nas formulações de políticas públicas, neste caso, a educacional, sendo uma das estratégias com base na meta 6, como se pode ver no trecho do Plano de Educação abaixo:

Incentivar a oferta de atividades voltadas à ampliação de jornada escolar de alunos (as) matriculados (as) nas escolas da rede pública de educação básica por parte das entidades privadas, de serviço social, vinculadas ao sistema sindical, de forma concomitante e em articulação com a rede pública de ensino (PARAÍBA, 2015, p.45).

Anteriormente à criação do Plano Educacional Estadual, em abril de 2015, o então governador, Ricardo Coutinho, teve um encontro com o representante do Instituto de Corresponsabilidade pela Educação (ICE), o empresário Marcos Magalhães, engenheiro elétrico, o qual apresentou um modelo de programa de educação em tempo integral, como se pode ver no trecho da notícia abaixo:

O governador Ricardo Coutinho recebeu, na tarde de quinta-feira (16), na Granja Santana, o empresário Marcos Magalhães, que apresentou o Programa Modelo ICE de Escola em Tempo Integral, o qual consiste na melhoria da qualidade da educação pública oferecendo aos jovens a elaboração e execução de seus projetos de vida. O secretário de Estado da Educação, Aléssio Trindade, participou do encontro (PARAÍBA, 2015).

Percebe-se a interação com as “entidades privadas” ou “organizações não-governamentais” com o poder público da Paraíba, como o ICE, que acabam inferido na formulação das políticas públicas de tempo integral do estado, sendo a implantação da parceria realizada por meio do acordo de cooperação técnica nº 353/2015:

Acordo de Cooperação Técnica n. 353/2015 (Paraíba, 2015c), entre o estado da Paraíba com o ICE e o Instituto Sonho Grande para assegurar a adoção do Modelo de Escola da Escolha como padrão nas instituições de ensino do Programa de Educação Integral da rede de ensino paraibana (MOURA e OLIVEIRA, 2024 p. 10).

Após o acordo de cooperação, surge como consequência a Lei n.º 11.100, de 06 de abril de 2018, que cria o Programa de Educação Integral, composto por Escolas Cidadãs Integrais (ECI), Escolas Cidadãs Integrais Técnicas (ECIT) e Escolas Cidadãs Integrais Socioeducativas (ECIS) e institui o Regime de Dedicção Docente Integral (RDDI), além de outras providências (PARAÍBA, 2018, p. 1).

Uma segunda interferência de organizações da sociedade civil pode ser observada pelo acordo de cooperação técnica n. 359/2017, celebrado pelo Estado da Paraíba, por intermédio da Secretaria de Educação do Estado da Paraíba, com o Instituto Unibanco, para o desenvolvimento do projeto denominado “FOCO BRASIL” (PARAÍBA, 2017). Também se criou o Itaú, Educação e Trabalho, em conjunto com o Estado da Paraíba, por meio do desenvolvimento da coletânea intitulada *Articulação Curricular e Projetos Empreendedores*: inovações educacionais na rede pública estadual da Paraíba, em 2021, que conta com três volumes que se debruçam sobre as Escolas Cidadãs Integrais da Paraíba.

A terceira inferência, pode ser verificada pelo Acordo de Cooperação n. 0187/2021, celebrado pelo Governo do Estado da Paraíba, novamente por meio da Secretaria de Estado da Educação e da Ciência e Tecnologia, com o Instituto Sonho Grande, o Instituto de Corresponsabilidade Pela Educação e o Instituto Natura (PARAÍBA, 2021), prevendo a parceria para estabelecimento de várias metas do Plano Nacional de Educação, como podemos ver no trecho abaixo:

III- As disposições do Plano Nacional de Educação (“PNE”), Lei no 13.005, de 25 de junho de 2014, na forma de seu Anexo, em especial: (i) a meta 3, que estabelece elevar a taxa líquida de matrículas no ensino médio para 85%; (ii) a meta 6, que estabelece que os Estados e Distrito Federal terão até 2024 para oferecer educação em tempo integral em pelo menos 50% das escolas, de forma a atender pelo menos 25% das matrículas da educação básica; (iii) a meta 7, que estabelece melhorias no fluxo e na aprendizagem dos estudantes; e (iv) a meta 19, que estabelece a utilização de critérios técnicos de mérito e de desempenho na gestão escolar (PARAÍBA, 2021).

Nivea Vieira (2020) destaca o impacto da contrarreforma na educação integral brasileira, demonstrando a entrada de um Terceiro Setor como solução para os problemas educacionais. A autora esclarece o que seria esse Terceiro Setor: organizações da sociedade civil de cunho empresarial. Sendo assim, são de imensa importância as pesquisas que tentam compreender as mudanças da Educação Integral no Estado da Paraíba.

Realizou-se um levantamento sobre pesquisas que se debruçaram sobre o tema, de modo tangencial ou direto, sendo observada uma concentração dessas produções na Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Verificaram-se ao todo 12 trabalhos que possuem como tema as Escolas Cidadãs Integrais, concentrados nas seguintes áreas do conhecimento: Administração – Queiroz (2021), Araújo (2021), Cruz (2019); Educação – Gomides (2022) e Honorato (2022); Pedagogia – Araújo (2021), Almeida (2021), Alves (2021); Ciências Biológicas – Araújo (2022); Gestão de Políticas Públicas – Batista (2019) e Santos (2022); e Sociologia – Leite (2019). Destaca-se que não se encontraram pesquisas para o caso específico da Paraíba que abordassem o tema sob uma perspectiva historiográfica. Portanto, esta monografia visa suprir uma lacuna historiográfica, contribuindo para uma análise do tema.

Dessa forma, foi desenvolvida uma pesquisa de cunho documental sobre essas inferências públicas-privadas na Educação Integral da Paraíba, partindo do método de análise de conteúdo, a partir do que explica Moraes (1999):

A análise de conteúdo constitui uma metodologia de pesquisa usada para descrever e interpretar o conteúdo de toda classe de documentos e textos. Essa análise, conduzindo a descrições sistemáticas, qualitativas ou quantitativas, ajuda a reinterpretar as mensagens e a atingir uma compreensão de seus significados num nível que vai além de uma leitura comum (MORAES, 1999, p. 2).

Dando continuidade ao contexto da pesquisa realizada, cabe apontar brevemente sobre o aporte teórico da investigação, tomando como foco as relações

entre o setor público e o privado, a partir da influência neoliberal na educação. Desse modo, é necessário compreender o movimento do neoliberalismo, mais especificamente a ideia de Estado neoliberal, conceituado por David Harvey (2008), onde o estado passa a ter a função de garantir e regular as liberdades individuais, ou seja, o direito à propriedade privada e ao livre comércio. Sendo garantida a liberdade individual, o indivíduo se torna responsável pelo seu bem-estar, como a educação, saúde e segurança social.

Outro conceito importante para esta pesquisa é o Estado Ampliado (Gramsci, 2001), no qual o Estado é composto de uma sociedade política – que seria o governo e as instituições públicas, aqui representado pelo Governo da Paraíba ou Secretaria do Estado da Educação da Paraíba (SEE) – em conjunto com a sociedade civil, que seriam essas organizações não-governamentais, como o Instituto de Corresponsabilidade pela Educação (ICE) e Instituto Sonho Grande (ISG) e entre outras organizações.

Para desenvolver a análise, a monografia está dividida em três capítulos. No primeiro capítulo, é analisado o aporte teórico descrito no parágrafo anterior. Trata-se de um estudo sobre qual é o papel do Estado e as modificações a partir das ideias neoliberais e de Estado de bem-estar social. Nesse sentido, é analisado como o Estado perde poder formulador das políticas públicas sociais ao repassar algumas funções para a sociedade civil, em especial, sobre a educação, com as políticas de Educação Integral do Estado da Paraíba, um novo tipo de relação público-privada.

No segundo capítulo, busca-se entender o surgimento de um Terceiro Setor, que são essas organizações não-governamentais, como ONGs, instituições filantrópicas, comunitárias e associações sem fins lucrativos. Para compreender a atuação do Terceiro Setor na Educação Brasileira, mapearam-se e analisaram-se as legislações que articularam o Estado às Organizações Sociais (OS) ou Organizações da Sociedade Civil (OSC).

No terceiro capítulo, investigaram quais são as organizações não governamentais, sobretudo, empresárias, que interferem na Educação do Estado da Paraíba nos últimos anos, criando e moldando o Programa de Educação Integral por meio do Instituto de Corresponsabilidade pela Educação (ICE) e Instituto Sonho Grande (ISG).

CAPÍTULO I: AS DIFERENTES PERSPECTIVAS SOBRE O ESTADO E SUAS ATRIBUIÇÕES

O Estado se define na correlação de forças estabelecida socialmente entre as classes sociais e as frações de classe (POULANTZAS, 1975).

Este capítulo pretende analisar as diferentes concepções sobre o Estado e suas atribuições a partir das ideias liberais, neoliberais e do bem-estar social, e posteriormente, a partir da Terceira Via. Pode-se notar que ao longo destas influências, o Estado passa a perder o seu poder formulador das políticas públicas sociais, repassado essa função para a sociedade civil. Nesse sentido, a partir desse novo tipo de relação entre o Estado e a sociedade civil, busca-se compreender as políticas de Educação Integral do Estado da Paraíba como reflexo da associação entre público e privado.

1.1 Do Jusnaturalismo ao Estado Ampliado

O que seria o Estado? No senso comum, ora ele é reduzido àquele que lhe governa, como um presidente de um país, ora é interpretado apenas como instrumento da administração pública. Essas ideias simplificadoras baseadas no senso comum, são denominadas por Mendonça (1998) de coisificação do Estado, que ocorre a partir da difusão que pensamento hegemônico que confunde a compreensão sobre o Estado.

O processo de coisificação sobre entendimento de Estado, que acaba difundindo uma concepção simplificada, ancorada no senso comum, está pautada na matriz liberal do XVIII, explicado da seguinte forma por Mendonça (2014):

O conceito de Estado pautado por essa matriz parte de dois princípios-chave: 1) que o estudo do Estado deriva do estudo do Direito, especialmente do Direito público, àquela época imbricado à Ética e à Moral; 2) que tal Direito, do qual emergiu o Estado, pertencia ao domínio da Natureza. (MENDONÇA, 2014, p. 28)

A construção dessa matriz liberal sobre o Estado esteve inserida em um contexto histórico no século XVIII, nasceu em contraposição ao direito divino, fomentado pela igreja. Sendo assim, essa matriz liberal coloca o homem como o centro do universo, pautado em valores das ciências exatas, em busca de leis universais. Para explicar essa interpretação sobre o Estado, partimos da abordagem Jusnaturalista que seria o

“direito natural”, a qual defende que os homens são responsáveis pelas suas próprias ações. Assim, os Jusnaturalistas classificavam os homens em dois estados da sociedade: 1) Estado de natureza; 2) Estado civil (VIEIRA, 2019, p.28). Sendo assim, o contrato social seria a base para se alcançar uma forma de vida humana “progressista” e “civilizada”, ou seja, a passagem de um estado de natureza para um estado civil.

Partindo dessa prerrogativa, na perspectiva Jusnaturalista, o Estado e sujeito se fundem, ou seja, o governante e o Estado, unidos, concebem um “Estado Sujeito”. Vieira (2019), caracteriza dois problemas nessa formulação Jusnaturalista, como podemos verificar abaixo:

Destes dois problemas, decorrem mais dois: 1) os Jusnaturalistas acabam por conceber a ideia de um “Estado sujeito”, ou seja, uma entidade que está acima dos interesses que conformam uma determinada sociedade, com vontades próprias, independentes das classes ou conflitos sociais; 2) a sociedade torna-se, na teoria Jusnaturalista, impotente diante do “Estado sujeito”, sem capacidade de intervenção e submissa aos desígnios do soberano. (VIEIRA, 2019, p.28)

Nesse cenário, percebe-se a ideia de Estado com o Sujeito, a concepção difundida no meio social ancorada no Jusnaturalismo. No decorrer do tempo, mais especificamente no século XIX, surgiram argumentos críticos contra a concepção Jusnaturalista, entre esses, Hegel (2011, p. 298), que criticou a concepção de contrato social, por tirar o poder da sociedade e torná-la um mero coadjuvante.

Posteriormente, a crítica foi aprofundada por Karl Marx, que ao identificar distintas classes dentro do Estado, consequentemente, apontou que o estado se utilizou do seu monopólio coercitivo para manter a estrutura de classes, sobretudo, entre proletariado e burguesia, mantendo a hegemonia dessa burguesia. Na interpretação de Marx e Engels (1848), a partir do determinismo econômico sobre a política, surge o “Estado Objeto”, sendo a ferramenta para a manutenção da burguesia sobre o proletariado. Segundo eles:

A burguesia, com o estabelecimento da grande indústria e do mercado mundial, conquistou, finalmente, a soberania política exclusiva no Estado representativo moderno. O executivo no Estado moderno não é senão um comitê para gerir os negócios comuns de toda a classe burguesa” (MARX e ENGELS, 1848, p. 42).

Marx e Engels, em seus argumentos, passam a ideia de Estado elaborado para “gerir todos os negócios comuns da classe burguesa”, ou seja, um Estado Objeto que atende somente aos interesses de uma classe específica, a classe burguesa. Dando seguimento, às concepções de Estado Sujeito e Estado Objeto, foram criticadas por Gramsci, o qual formulou uma nova concepção, a de Estado Ampliado, tema do próximo tópico.

1.2 O Estado Ampliado

Gramsci, aponta as interpretações de Marx e Engels sobre o Estado como economicistas. Em primeiro lugar, Gramsci alegou que a concepção de Marx e Engels não contempla a complexidade das relações sociais, não podendo ser determinada por uma relação unilateral entre a burguesia e o Estado. Para Mendonça (2012, p.352), o Estado em Gramsci não é sujeito nem objeto, mas sim uma relação social, ou melhor, a condensação das relações presentes numa dada sociedade.

Portanto, rompe-se com as ideias de “Estado Sujeito” e “Estado Objeto”, identificando como elemento central para se entender a formação desse Estado e as relações sociais que o compõem, saindo de uma visão unilateral para uma concepção mais ampla. Segundo Bianchi (2008), Gramsci tomava como ponto de partida a análise da relação de forças vinculadas à estrutura objetiva, sobre a qual se erguiam os grupos sociais. Tais grupos, ou frações de classe, também surgiam a partir do desenvolvimento das forças materiais de produção, cada qual ocupando uma dada posição na divisão social do trabalho, passando a existir de modo objetivo (BIANCHI, 2008, p. 165).

Gramsci, passar se contrapor às “vulgatas” marxistas do século XIX ao opor a premissa do Estado como uma “marionete”, manipulado nas mãos de uma determinada classe burguesa. Ainda reforçar que a burguesia atua por meio de organizações responsáveis por fomentar visões de mundo para se obter uma hegemonia. Sendo assim, acrescenta que essas organizações formam uma nova categoria na sociedade civil.

Neste cenário, o conceito de sociedade civil era comum entre os autores, mas em uma lógica privada, de concorrência que manifestava os interesses do mercado. No entanto, Gramsci afastou-se dessa origem liberal, partindo das ideias de Marx,

Engels e Lenin, observando o contexto histórico da sua época. Como aponta Fontes (2010):

O cerne da sociedade civil em Gramsci remete para a organização e para a produção coletiva de visões de mundo, da consciência social, as formas de serem adequadas aos interesses do mundo burguês (a hegemonia) ou ao contrário, capazes de se opor a esta concepção e propor uma alternativa rumo à sociedade igualitária (FONTES, 2010, p. 211).

Dentro das considerações apresentadas, têm-se como pretensão apresentar o que seria o conceito de Estado Ampliado formulado por Antônio Gramsci, em que descreve como sendo a dialética entre a sociedade política e a sociedade civil. O conceito de Estado Ampliado, também chamado de Integral, nos permite melhor perceber as relações e correlações existentes nas sociedades que compõem esse Estado Ampliado, no caso, as relações da sociedade política e da sociedade civil, superando os dualismos e propondo uma complexidade das relações. Nas concepções desenvolvidas pelos marxistas “vulgatas” que era a ideia de Estado Objeto, “a base e a superestrutura se contrapunham, com a formulação do Estado Ampliado, integrando sociedade civil e sociedade política em uma só tonalidade, em contraste de interação” (FONTES e MENDONÇA, 2012, pp. 62-63).

Mendonça (2003), salienta a importância do pesquisador, em sua investigação, focar sobre esses grupos/agentes sociais ou classe, que estão vinculados ou disputando junto ou cada agência estatal, seria uma forma de nos debruçarmos sobre as relações entre sociedade política e sociedade civil, estando em interlocução ou em disputa.

Sendo assim, aponta-se que a utilização da ideia gramsciana de Estado Ampliado, nos ajuda a compreender um Estado composto por uma sociedade política – que seria o governo e as instituições públicas, representado pelo Governo da Paraíba ou Secretaria do Estado da Educação da Paraíba (SEE), para o caso deste TCC – e a sociedade civil, que seriam as organizações não-governamentais, como o Instituto Unibanco, Instituto de Correspondência Educacional (ICE) e Instituto Sonho Grande e entre outras organizações.

Os tópicos seguintes buscam compreender as mutações sobre o entendimento de Estado nos séculos XX-XXI, com destaque na incorporação do neoliberalismo e as ideias de Terceira Via, e como ambas atuam na sociedade contemporânea.

1.3 Estado de Bem-estar Social

Para compreender as metamorfoses e concepções sobre o Estado Ocidental no século XX, surgiu nova linha pensamento, no período da Segunda Guerra Mundial acerca das formas de atuação do Estado, como o keynesianismo desenvolvido por John Keynes, economista britânico. Para ele, o Estado deveria ser um agente regulador e interventor, ancorado em uma política de Estado de Bem-Estar Social, *Welfare State*. Assim, além da intervenção estatal na economia, como a estatização de empresas, também ocorria a criação de serviços gratuitos.

Podemos perceber a partir da experiência inglesa no Governo Churchill com a criação do Plano Beveridge (1941), tendo a reformulação do sistema de seguridade social Inglês. Dialogando com Mishra (1995), aponta os fundamentos sobre a política de Bem estar Social presentes no Plano Beveridge:

Responsabilidade estatal na manutenção das condições de vida dos cidadãos, por meio de um conjunto de ações em três direções: regulação da economia de mercado a fim de manter elevado nível de emprego; prestação pública de serviços sociais universais, como educação, segurança social, assistência médica e habitação; e um conjunto de serviços sociais pessoais; universalidade dos serviços sociais; e implantação de uma rede de segurança de serviços de assistência social (MISHRA, 1995, p. 101).

Sendo assim é perceptível que a ação do Estado de Bem Estar Social atuou em diferentes esferas da sociedade, na economia, na política, na social entre outras, provocando uma expansão de suas atuações na tentativa de se garantir a implementação de asseguaração de direitos universais básicos, tendo uma maior participação social, a população estava inclusa nessa perspectiva. Podemos definir segundo Almeida (2021), a política do Estado de Bem Estar Social (*Welfare State*), que se trata:

Welfare State traduz seu significado com maior compreensão e nos permite entender que se trata da incorporação de ações de responsabilidade do Estado em manter a regulação do mercado, a fim de manter o equilíbrio da oferta e da demanda além de garantir a proteção social através de projetos aos cidadãos em situações de dificuldades socioeconômicas. (ALMEIDA, 2021, p. 6)

A expansão da teoria Keynes propagando-se para além da Europa em um cenário pós guerra, surgiu em contraponto aos regimes totalitários como o Nazismo e o Fascismo. Segundo Jaccoud (2005), essa política esteve diretamente associada à

industrialização, dentro desse fator emergiram grupos sociais, surgindo assim a necessidade de se pensar sobre os problemas sociais, esteve presente na América do Norte, nos Estados Unidos, nos governos Roosevelt (1933-1945), instaurou-se a política do *New Deal*, com base na política de Estado de Bem-Estar Social, que era um plano de recuperação econômica, a partir da queda de Nova York. Essa política reforça a ideia do Estado como agente reconstrutor e regulador da economia.

Nos anos 1970, aconteceu a crise do petróleo, causando altas taxas de redução econômica, surgindo assim uma nova onda econômica, a globalização, que volta aos interesses do capital, dando margens ao estabelecimento das ideias neoliberais. Ao qual o próximo tópico vamos nos aprofundar.

1.4 Estado Neoliberal

As primeiras discussões sobre o neoliberalismo surgem a partir do Colóquio Walter Lippmann, em Paris, em 1938, movimento que se contrapôs em parte à intervenção estatal e às políticas do *New Deal*. Seus principais pensadores são Friedrich Hayek, Milton Friedman, Luydwig Von Mises e Walter Lippmann, que apontaram a necessidade de reformulação do liberalismo.

Hayek fundou a Sociedade de Mont Pèlerin, em 1947, na Suíça, com outros ideólogos, como Milton Friedman, Luydwig Von Mises, Walter Lippmann, Karl Popper, entre outros. A sociedade teve como propósito combater o Keynesianismo, argumentando que o Estado do bem-estar, “destruía a liberdade dos cidadãos e a vitalidade da concorrência, da qual dependia a prosperidade de todos”, como também argumentam que a “desigualdades como um valor positivo” (ANDERSON, 1995, p. 2).

Sendo assim, após a Segunda Guerra Mundial aprofundaram-se as discussões sobre o neoliberalismo, a princípio na Europa e na América do Norte, no qual impera o sistema capitalista, aparece principalmente em contraponto ao Estado intervencionista e ao bem-estar Social. Um dos principais ideólogos do neoliberalismo, o inglês Friedrich Hayek, em seu livro *O Caminho da Servidão* (1944) questionava as limitações sobre o mercado por parte do Estado, ou seja, se colocava contra qualquer limitação por parte do Estado ao mercado.

O pensamento neoliberal deve favorecer fortes direitos individuais à propriedade privada, o regime de direito e as instituições de mercado de livre funcionamento e do livre comércio (HARVEY, 2014, p. 75). Desse modo, em seguida, debruçar-se-á sobre

a atuação desse Estado Neoliberal para se compreender a formulação e o surgimento desses atores privados na Educação.

No governo da ministra Margaret Thatcher, na Inglaterra, durante a década de 1980, observa-se o primeiro a implementar o programa neoliberal modificando toda a lógica de gerir um Estado, aplicando medidas de monetarização, taxaço e controle de gastos sociais para a manutenção do capitalismo avançado. Perry Anderson (1995), especificando as medidas tomadas pelo governo Thatcher, alega que:

Os governos Thatcher contraíram a emissão monetária, elevaram as taxas de juros, baixaram drasticamente os impostos sobre os rendimentos altos, aboliram controles sobre os fluxos financeiros, criaram níveis de desemprego massivos, aplastaram greves, impuseram uma nova legislação anti-sindical e cortaram gastos sociais. E, finalmente – esta foi uma medida surpreendentemente tardia –, se lançaram num amplo programa de privatização, começando por habitação pública e passando em seguida a indústrias básicas como o aço, a eletricidade, o petróleo, o gás e a água. Esse pacote de medidas é o mais sistemático e ambicioso de todas as experiências neoliberais em países de capitalismo avançado (ANDERSON, 1995, p. 3).

De forma clara e objetiva, Harvey (2014) pontua que o Estado neoliberal deve assegurar os direitos individuais, a propriedade privada e o livre comércio:

O Estado neoliberal deve favorecer fortes direitos individuais à propriedade privada, o regime de direito e as instituições de mercados livre financiamento e do livre comércio. O estado se utiliza do seu monopólio, força coercitiva para preservar as liberdades individuais (HARVEY, 2008, p. 75).

O Estado passou a ser ferramenta coercitiva para legitimar as liberdades individuais. Essas relações são constituídas por meio de arcabouço legal, a partir de contratos para garantir a liberdade individual, de livres mercados e de comércio. Dentro dessa premissa, há um deslocamento do poder de ação, no qual o Estado acaba por ser culpabilizado pelas crises, tornando-se ferramenta coercitiva para se garantir os direitos individuais, em contraponto a uma supervalorização das iniciativas privadas (mercado), que passam a ser o modelo a ser seguido, tendo um “efeito multiplicador”.

Peroni (2012), aponta essa culpabilização do Estado da seguinte forma:

[...] para a teoria neoliberal, o Estado é o culpado pela crise, tanto porque gastou mais do que podia para legitimar-se, pois tinha que atender às demandas da população por políticas sociais, o que provocou déficit

fiscal, quanto porque, ao regulamentar a economia, atrapalhou o livre andamento do mercado (PERONI, 2012, p. 21).

Dentro da alegação de ineficiência do Estado na lógica neoliberal, justificava-se que na intenção de evitar uma “tragédia de bens comuns” que seria a superexploração de bens básicos, como acesso à terra e à água por alguns, esses setores que eram geridos e regulamentados pelo Estado são repassados para a iniciativa privada, ou seja, ocorre a privatização dos ativos. Segundo Harvey (2008):

O reconhecimento e a atribuição de direitos de propriedade são tidos como a melhor maneira de proteger a chamada “tragédia dos bens comuns”, a tendência e a superexploração por alguns indivíduos de bens comuns a todos como a terra e água. Setores antes geridos ou regulados pelo Estado têm de passar a ser da iniciativa privada e desregulados (libertos de todo tipo de interferências) (HARVEY, 2008, p. 76).

Por isso, a partir das ações de privatização, desregulação combinados com a competitividade, passou-se a acreditar que eliminar os entraves burocráticos, aumentar-se-ia a produtividade. Então, no Estado neoliberal, persistem arranjos institucionais e reorganização interna em busca de competir por uma posição no mercado global. A característica de competitividade é tida como uma “virtude primordial” (HARVEY, 2008, p.76), ou seja, a “concorrência passa a ser o princípio central da vida social e individual” (DARDOT e LAVAL, 2016, p. 70).

Nessa perspectiva, a democracia é vista como “luxo”, por dar espaço para formação de instituições coletivas como os sindicatos, principalmente aqueles que atuam para que o Estado intervenha no mercado. Sendo assim, os neoliberais, impuseram limites à governabilidade da democracia, colocando como ponto de apoio em instituições não-governamentais, entre eles o Fundo Monetário Internacional- FMI e o Banco Central norte-americano (HARVEY, 2008, p. 83).

No caso da América Latina, no cenário pós-guerra, há o surgimento das ditaduras militares, como o caso do Brasil em 1964 e do Chile, no Governo do General Pinochet, em 1973, modelo que se espalhou pelos países latinos. Uma das consequências dessas ditaduras foi a hiperinflação, utilizada como mecanismo de manobra para a implantação de governos neoliberais. Nesse sentido Miranda (2004) aponta que:

No modelo neoliberal, a democracia parece não ser um valor central. Segundo os neoliberais, existe um mecanismo funcional equivalente ao trauma da ditadura militar para induzir “democraticamente” um povo a aceitar o neoliberalismo em seu país: à hiperinflação (Chesnais, 1998). Posteriormente, outros países seguiram o exemplo chileno, como a

Argentina em 1976, com o General Videla. Nos anos 80, como condição para renegociação de dívidas assumidas junto ao Fundo Monetário Internacional (FMI) e ao Banco Mundial, vários países também tiveram que ajustar seus modelos econômicos aos programas neoliberais. Entre eles podemos citar: a Bolívia em 1985, o México com o Governo de Salinas de Gortari em 1988, novamente a Argentina em 1989 no Governo de Carlos Menen, na Venezuela com o Governo Carlos Andrés Perez e o Peru no Governo de Alberto Fujimori. No Brasil, o modelo neoliberal teve seu início como o Governo de Fernando Collor de Mello em 1989 seguindo-se pelo Governo de Fernando Henrique Cardoso (1994-2002) (MIRANDA, 2004, p. 43-44).

Assim, fica evidente que as condições econômicas dos países latino-americanos, consequente das ditaduras militares, causaram a hiperinflação, guiadas por organismos internacionais, como Fundo Monetário Internacional (FMI) e o Banco Mundial (BM), principais financiadores dos projetos neoliberais.

1.5 A Terceira Via

Peroni (2012), afirmou que devido à uma “crise estrutural do capital”, várias estratégias foram desenvolvidas para a superação dessas crises cíclicas (PERONI et al, 2009, p.18), como o neoliberalismo e a Terceira Via. A concepção de uma Terceira Via surgiu durante a Guerra Fria como alternativa entre o liberalismo e o socialismo.

A corrente teórica sobre a Terceira Via nasceu na última década do século XX, na Inglaterra, mais especificamente, a partir de 1994, influenciando o Novo Trabalhismo Inglês, que tinha como Líder Tony Blair. Fundamentado em ideólogos como Anthony Giddens e David Miliband, Blair provocou a retirada da cláusula 4 da constituição do Partido Trabalhista Inglês que defendia a propriedade comum dos meios de produção (ANTUNES, 2003).

Em ação anterior, Blair propôs a substituição da dita cláusula da propriedade coletiva em defesa do mercado, rompendo com o vínculo socialista do Partido Trabalhista Inglês, se aliando às demandas neoliberais, como a ideia de livre comércio. Portanto, a Terceira Via tornou-se uma possibilidade entre a Social-Democracia de Keynes e o Neoliberalismo de Hayek, se propondo ser o centro, pois manteve as privatizações e outras ações do governo neoliberal de Margaret Thatcher.

A apresentação de Giddens da Terceira Via, aconteceu no cenário de polarização política, entre capitalismo e socialismo, representada pelo Muro de Berlim (1961- 1989). Após a queda do muro sentiu-se a necessidade de forjar alternativas

políticas, como a Terceira Via, descrita algumas vezes como uma “social-democracia modernizadora” ou “esquerda modernizadora”. Sendo assim, na conjuntura atual, a social-democracia está diretamente associada a uma posição política de centro, podendo-se perceber o emprego dessa nomenclatura como algo relacionado ao centro-esquerda ou centro-direita cada vez mais frequente.

Diante desse campo de disputa entre o neoliberalismo e a Terceira Via, busca-se compreender qual é o papel do Estado. Ambas as vertentes culpabilizam o Estado pela crise, a diferenciação está no fato de o neoliberalismo propor um Estado mínimo, como o enxugamento dos “gastos sociais”. Já na Terceira Via, o Estado deve passar por reformas administrativas em que tenham como espelho eo mercado, nessa lógica o Estado tem que se tornar uma grande empresa.

Nesse sentido, Peroni (2011) desenvolveu um quadro com as semelhanças e diferenças entre o neoliberalismo e a Terceira Via, como se pode observar:

Quadro 01: Pontos principais do neoliberalismo e da Terceira Via– semelhanças e diferenças

	Neoliberalismo	Terceira Via
Estado	Mínimo	Reforma do Estado Administrativo, gerencial e por meio de parcerias.
Gestão	Gerencial	Gerencial
Democracia	Totalitário, culpado pela crise, Estado gastou demais atendendo à demanda dos eleitores	Deve ser fortalecida: democratizar a democracia por meio da “participação da sociedade na execução das políticas”
Políticas Sociais	Privatização	Parcerias com o Terceiro Setor
Sujeitos	Individualismo Teoria do capital humano	Individualismo Teoria do capital humano

Fonte: Elaborado com base em PERONI (2011, p. 202).

Partindo do quadro 01, desenvolvido por Peroni (2011), é possível enxergar de maneira mais clara as aproximações e distanciamentos entre as vertentes neoliberal e a Terceira Via, que em muitas vezes, fundem-se, ficando o Estado entre o mínimo e reformas, muitas vezes ao hibridismo entre as duas as ideologias. Para a autora:

Segundo o ideário da nova direita, o sistema do capital gera desigualdades, para superá-las acredita-se que o Estado deva tornar-se um administrador competente como uma grande empresa, introduzindo uma nova relação entre Estado e sociedade civil (PERONI et al., 2009, p.19).

A lógica empresarial é repassar para a administração estatal ideias de competitividade, inovação, proatividade, e gerenciamento de pessoas. Essa administração gerencial compactuada com os valores do capital vem ocorrendo de duas maneiras, direta – por meio da privatização de algumas partes da administração – ou conjuntamente – por meio de parcerias públicas privadas, ou seja, atuação de organismos privados em conjunto com o organismo estatal.

A democracia, desse modo, ganha posições antagônicas. Enquanto no neoliberalismo ela é culpabilizada por dar espaço a população gerando “gastos” para atender as demandas da população, na Terceira Via, a democracia ser deve incentivar a participação da sociedade civil para obter o repasse das responsabilidades, que até então eram do Estado, como aponta Peroni (2012) no trecho abaixo:

Nesse sentido, questionamos o que significam democracia e participação para a Terceira Via, quando a sociedade civil é muito mais chamada a executar tarefas do que a participar nas decisões e no controle social. A democratização seria apenas para repassar tarefas que deveriam ser do Estado. A sociedade acabar se responsabilizando pela execução das políticas sociais em nome da democracia (PERONI, 2006).

Nas políticas sociais, como na educação, ocorre um duplo movimento dependendo do grau de desenvolvimento do país capitalista. Esses movimentos se caracterizariam na tomada da educação como ferramenta crucial para o desenvolvimento da competitividade global, ou seja, de capital humano, como também ocorrem privatizações nesse sentido.

O Neoliberalismo vem atuando por meio de privatizações, enquanto a Terceira Via passa a responsabilização ao indivíduo, o mesmo é responsável pelo seu próprio bem-estar, incluindo a educação, saúde e até o próprio sistema previdenciário, por meio da participação nas políticas sociais, surgindo assim, a sociedade civil empreendedora. Nessa lógica, o espelho dessa sociedade civil deve ser o mercado, atuando por meio de parcerias públicas privadas para resolver os problemas sociais, como explica Giddens:

O empreendedorismo civil é a qualidade de uma sociedade civil modernizada. Ele é necessário para que os grupos cívicos produzam estratégias criativas e enérgicas para ajudar na lida com problemas sociais. O governo pode oferecer apoio financeiro ou proporcionar outros recursos a tais iniciativas (GIDDENS, 2007, p. 26).

Segundo Giddens, o Estado se retira, no sentido de passar a responsabilidade para os grupos cívicos, por meio da lógica do capital. Para execução pela perspectiva

da Terceira Via, o Estado deve se tornar um administrador competente para superar as desigualdades surgindo assim um novo tipo de relação entre o Estado e a sociedade civil (PERONI et al, 2009, p.19.). Essa nova relação é firmada por meio de parcerias público privadas, seja com empresas ou com uma nova categoria denominada de Terceiro Setor.

Segundo Montañó (2002), os teóricos do capital a ideia de setorização em que, a sociedade civil (Terceiro Setor), estava em oposição ao primeiro setor (Estado) e ao segundo setor (mercado), para facilitar a hegemonia do capital na sociedade. (MONTAÑO, 2002 p. 15-16).

É nesse sentido que surge uma terceira parte que compõem a sociedade, o Terceiro Setor, representante da sociedade civil, o meio para execução das ideias da Terceira Via Política. O Terceiro Setor, se torna funcional para a superação entre dicotomia do primeiro setor (Estado) e o segundo setor (Mercado). Segundo Oliveira (2008), cada uma criando uma nova esfera, o público não-estatal e o comunitário.

O Terceiro Setor não tem uma composição fechada, mas ele engloba organismos não-estatais, como ONGs, institutos, fundações, entidades sem fins lucrativos que atuam por meio de parcerias com o Estado. No segundo capítulo procede-se uma análise das legislações brasileiras que articulam as parcerias público privadas, dando ênfase às parcerias em torno da educação brasileira.

CAPÍTULO II: PANORAMA SOBRE O SURGIMENTO PROGRAMA SOCIAL LIBERAL NO BRASIL

Este capítulo visa entender a chegada do programa social liberal no Brasil, o surgimento do Terceiro Setor, as entidades que o compõem, como organizações não-governamentais, instituições filantrópicas e comunitárias, e outras associações sem fins lucrativos. Para compreender a atuação do Terceiro Setor na Educação Brasileira, realizou-se um mapeamento e análise das legislações que articulam essas Organizações Sociais (OS), ou Organizações da Sociedade Civil (OSC), com o Estado.

Com isso, retomamos algumas discussões do capítulo anterior para pensar o espaço da América Latina no cenário dessas ondas de pensamentos políticos e econômicos, como o neoliberalismo e a Terceira Via. Vale ressaltar que essas ondas não atuam necessariamente de formas opostas, ou seja, essas vertentes, que por vezes atuam concomitantemente, contêm suas aproximações e divergências. Entre essas divergências está a forma de atuação sobre a crise do “Estado”, pois, enquanto o neoliberalismo age de maneira direta, passando a gestão pública de aparelhos estatais para o setor privado, a Terceira Via atua por meio de parcerias e acordos entre o público e o privado, ou seja, entre o Estado e a sociedade civil (ou Terceiro Setor).

Conforme mencionado anteriormente, as ideias neoliberais se disseminaram na América Latina em decorrência da hiperinflação que ocorreu durante os regimes autoritários, especialmente na década de 1980. Esse processo foi incentivado por instituições internacionais como o Fundo Monetário Internacional (FMI) e o Banco Mundial (BM). Esses agentes participaram do Consenso de Washington (1989), com acadêmicos latino-americanos e o governo dos Estados Unidos, para uniformizar as políticas econômicas e sociais em consonância com os interesses do capital global. Gentilli (1998) destaca as consequências que surgiram a partir do Consenso de Washington. Segundo o autor:

As diretrizes-síntese do Consenso de Washington foram: disciplina fiscal; redefinição das prioridades do gasto público; reforma tributária; liberalização do setor financeiro; manutenção de taxas de câmbio competitivas; liberalização comercial; atração das aplicações de capital estrangeiro; privatização de empresas estatais; (des)regulação da economia; proteção de direitos autorais. Cumpre destacar segundo esse autor que tais orientações ultrapassam o plano das políticas fiscais e

monetárias, perpassando também o campo educacional, para evidenciar o chamado Consenso de Washington no campo das políticas públicas educacionais '(GENTILLI, 1998, p. 14).

O Consenso de Washington, encontro intitulado *Latin American Adjustiment: How Much Has Happenened?*, em 1989, demonstrou semelhança entre o projeto neoliberal e o movimento de recomposição burguesa no Brasil (VIEIRA, 2019, p. 87). O evento contribuiu para a propagação do projeto neoliberal, no caso, a adesão brasileira ao projeto veio com a ocupação dos representantes brasileiros presentes no Consenso nos cargos no Governo Brasileiro, como destacar Vieira (2019):

Os três nomes indicados para representar o Brasil nesse encontro ocuparam postos de direção na Nova República: Márcio Marques Moreira foi nomeado Ministro da Fazenda no governo Collor; Pedro Malan ocupou Ministério da Fazenda no governo do presidente Fernando Henrique Cardoso e, Bresser Pereira, que ocupou o Ministério da Ciência e Tecnologia no governo do presidente José Sarney e dirigiu a reforma do Estado no governo Cardoso, em 1995, no Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado (MARE) (VIEIRA, 2019, p.87).

O público-alvo do Consenso Washington, concentrava nos países com dívidas externas com FMI, sendo uma das consequências colocadas para esses países a adesão ao projeto neoliberal que compactua com a altas diretrizes econômicas, entre essas, a disciplina fiscal, reformas tributárias, redução de gastos públicos, manutenção de juros do mercado, eliminação das restrições da circulação do capital, privatizações das estatais e entre outras. O Brasil assumiu o compromisso com tais diretrizes no Governo Fernando Henrique Cardoso (PSDB) (1995–2003), tido como o nome que iria atender às demandas econômicas e sociais, como aponta Leher (2010):

O compromisso entre o governo de Fernando Henrique Cardoso com as medidas impostas às economias dependentes pelo Consenso de Washington é evidenciado por encaminhamentos definidos em seu governo como: ocupação de postos-chave por representantes de organismos internacionais; profundas transformações no mundo do trabalho; difusão da ideologia da globalização em simetria com as diretrizes do Banco Mundial; mudanças profundas na economia brasileira, tornando-se mais dependentes das commodities, em função da internacionalização da economia; crescente abertura aos produtos importados; decréscimo da renda per capita da população; fechamento dos melhores postos de trabalho, agravamento do desemprego da juventude e necessidade de ajustar os sistema educacional (LEHER, 2010, p.38).

Durante essas mudanças surgiram fortes ondas de protesto contra as medidas do Consenso de Washington, apontada como a implementação da reforma do neoliberal. No Brasil, devido à crise conjuntural da década de 1990, a

solução/alternativa, na concepção do governo, foram as ideias do social-liberalismo, por optar em uma posição mais ao centro do capitalismo. Podemos argumentar o alinhamento do Governo Fernando Henrique Cardoso com as propostas neoliberais com implementação de ações como implementações de privatizações e regulação fiscal.

Na década de 1990, o cenário de ebulição de pensamentos entre os neoliberais e social-democracia afirma uma possível saída pelo “centro”, ou seja, a Terceira Via, com intuito de estabelecer consenso entre o capital e as demandas sociais.

2.1 A Reforma Gerencial do Estado Brasileiro no Governo Fernando Henrique Cardoso (FHC)

Uma das pautas recorrentes na atuação da Terceira Via perante o Estado é a implementação da Reforma do Estado Administrativo, gerencial e por meio de parcerias. Assim, destacamos que a Reforma Gerencial do Estado Brasileiro começa a ser implementada no Governo FHC (1995-2003), em que tinha como principal articulador Luiz Carlos Bresser-Pereira (PSDB), economista, advogado e professor da Fundação Getúlio Vargas (FGV). Bresser ocupou o cargo de ministro três vezes: no Governo Sarney, como Ministro da Fazenda (1987); e, nos Governos de Fernando Henrique Cardoso, exerceu os cargos de Ministro da Administração Federal e Reforma do Estado (1995-1998) e Ministro das Ciências e Tecnologia (1999).

O Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado (MARE), criado em 1998, no Governo de FHC, reitera justamente o compromisso internacional do Consenso de Washington (1989), em que Bresser exerceu a função de Ministro, evidenciou ser um ponto chave da representação internacional, sendo designado para encaminhar o projeto para Reforma Gerencial do Estado Brasileiro. O Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado (PDRAE), elaborado pelo MARE, em 1995, compactuava a ideia do Estado como o responsável pela crise econômica: “a crise brasileira da última década foi também uma crise do Estado” (BRASIL, 1995, p. 9). Esse argumento está expresso na apresentação do PDRAE, escrita pelo então Presidente Fernando Henrique Cardoso, alinhamento com a política de Terceira Via, principalmente no entendimento da culpabilização do Estado perante a crise econômica, afirmando a necessidade de superação desta por meio da reforma gerencial do Estado.

Segundo Bresser (1998), o plano de reformulação gerencial do Estado estava pautado em aspectos como a privatização, a publicização e a terceirização, apontados no trecho abaixo.

A reforma do Estado em curso, reformular e criar instituições, em busca de governança efetiva e a governabilidade, princípios como - a privatização é um processo de transformação de forma de uma empresa estatal em privada, a publicização, transformar uma organização estatal em uma organização de direito privado, mas pública não-estatal e a terceirização e o processo de transferir para o setor privado serviços auxiliares ou de apoio (BRESSER, 1998, p. 61).

Diante da intervenção do privado no público, seja por meio da privatização, publicização e terceirização, ancorasse no privado (mercado) como parâmetro, na ideia da crise estatal. No caso do processo de terceirização, uma das vertentes de atuação é por intermédio da criação de novas instituições voltadas para o controle social (BRESSER, 1998, p. 61).

Em decorrência da reforma, houve a formulação para a institucionalização do público não-estatal (aquele que não faz parte do Estado), sobre a premissa de responsabilização civil a partir da transferência de responsabilidades que até então cabia somente ao Estado, criando-se instituições de apoio para execução de serviço sociais e científicos (escolas, hospitais, institutos pesquisas, entre outros). A sociedade civil, para exercer o controle social a partir dessa premissa, colocou a esfera privada como a mais efetiva e confiável. À esse público não-estatal, também chamado de Terceiro Setor (Organizações não-governamentais e filantrópicas, como ONGs, institutos, associações e entre outras), nessa lógica, para evitar gastos públicos, devem ser repassados os serviços sociais em áreas como saúde, educação, transporte público e entre outras.

2.2 O que é o Terceiro Setor?

O termo Terceiro Setor é frequentemente associado a ações como filantropia, assistencialismo, voluntarismo, coletivos e entre outras características. Ao pensar nessas ações, vemos que eram desempenhadas desde sempre, por alguns autores, como Igrejas, Estado ou Organizações privadas. Dito isso, um marco importante foi na década 1950, nos Estados Unidos, que surge o *nonprofit sector* (setor sem fins lucrativos), que em um primeiro momento é entendido como uma possível ameaça ao governo democrático, por ter uma alta concentração de poder e também por receber

benefícios fiscais. Durante a Guerra Fria, esse segmento acaba se expandindo, como afirma Calegare e Silva (2009):

Tempos de guerra fria e ameaça comunista. Tais considerações acabaram por favorecer o investimento em pesquisas, por parte das fundações, sobre as instituições que recebiam benefícios fiscais. O resultado foi o nascimento do nonprofit sector – que se caracterizava por ser voluntário, ter como finalidades ações de caridade, financiadas por doações, e serem sem fins lucrativos – e o estabelecimento das relações entre tal sorte de instituições com os ideais da livre iniciativa, da filantropia e do associativismo da população norte-americana (CALEGARE; SILVA, 2009, p. 132).

O *nonprofit* caracteriza-se como movimentos voluntários e sem fins lucrativos. Somente na década de 1978, o termo *Third sector* (Terceiro Setor) nasceu como o conjunto de *nonprofit*, surgindo como um dos segmentos desses três setores: o governo, o mercado e o Terceiro Setor (privado) sem fins lucrativos.

A institucionalização do Terceiro Setor passou a ser um aspecto importante do Governo dos EUA, atuando como corrente política, econômica e social e com isenções fiscais, com a pretensão de atrair tanto os indivíduos como também os grandes conglomerados financeiros (FISHER; FALCONER, 1998, p. 13). Dentro dessa lógica, o Terceiro Setor é visto por muitos organismos internacionais como uma promessa de desenvolvimento. Entre esses organismos, o Banco Mundial atua como fomentador do Terceiro Setor.

O Banco Mundial “não” se intimida em pressionar um governo a reconhecer e desenvolver relações de colaboração com as ONGs de seu país. Além de “recomendar fortemente” aos países membros a adoção de leis para estimular o Terceiro Setor. Não surpreende, portanto, que no final dos anos noventa tantos países- inclusive o Brasil- estejam revendo ou criando leis que tratam das organizações do Terceiro Setor (FALCONER; FALCONER, 1998, p. 12).

Percebemos a atuação com veemência do Banco Mundial para consolidação do Terceiro Setor, uma proposta de Terceira Via, atuando por meio de investimentos para criação dessas organizações não governamentais, privadas e empresariais. Abrindo novos arranjos institucionais, principalmente pelo segmento empresarial, com a criação de fundações, institutos entre outros organismos. O Falconer ainda ressaltou a importância de estudar “a paridade entre o discurso e prática empresarial e os reais benefícios no investimento social” (FALCONER, 1999, p.17).

2.3 Mapeamento da Legislação Brasileira sobre o Terceiro Setor

Nos últimos 40 anos no Brasil, vemos consolidar um aparelho institucional em torno da implementação e funcionalidade do Terceiro Setor, isso caracteriza-o como um segundo aspecto da política de Terceira Via, sendo um dos fatores de reforma gerencial estatal. O estado brasileiro legislativo compreende o Terceiro Setor como um conjunto de entidades sem fins lucrativos com prestação de serviços.

O Terceiro Setor, no Brasil, a maioria dos doutrinadores nacionais entende que se trata do conjunto de entidades privadas sem fins lucrativos que prestam serviços de interesse público, razão pela qual são conhecidos como entes de cooperação ou entidades paraestatais (BRASIL, 2016, p. 13).

Conforme a definição anterior, o estado brasileiro atribuiu funcionalidades ao Terceiro Setor, em contrapartida, essas entidades devem prestar serviços aos interesses públicos. O arcabouço legislativo sobre as entidades do Terceiro Setor surge no final da década 1990, período de ressignificação em torno das ONGs, pois anteriormente, no período ditatorial, estas surgiram como forma de resistências contra a repressão militar. Nas décadas seguintes, especialmente no período democratização, passaram a ser uma vitrine para estabelecer direitos sociais. De acordo com Pires, Peroni e Rossi (2017):

Uma ressignificação no papel das ONGs, que vai influenciar o campo de atuação da esfera pública, pois tem início um crescente processo de transferência na execução dos direitos sociais para a esfera privada, no sentido de que os entes privados passam a assumir obrigações antes originadas no poder público. O que podemos constatar, desde o final dos anos 1990, é a possibilidade das associações e fundações, receberem um título jurídico especial, não mais de utilidade pública, mas agora a qualificação de entidades do Terceiro Setor, caracterizadas como OS ou Organizações da Sociedade Civil de Interesse Público - OSCIPs, respectivamente regulamentadas pelas seguintes legislações: Lei nº. 9.637/98 e a Lei nº. 9.790/99. (PIRES; PERONI; ROSSI, 2017, p. 87).

As legislações citadas manifestam-se no Governo FHC (1995-2005), filiado ao Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB), o qual desde finais da década de 1980 colocava-se em uma posição de “centro” político entre a direita e esquerda, demonstrando o alinhamento com o projeto da Terceira Via, que atua por meio do Terceiro Setor, o qual passou a se responsabilizar para a execução dos direitos sociais para a esfera privada. O Governo FHC atuou promovendo uma qualificação e expansão das OS e OSCIPs, ou seja, adquirem legitimidade, contendo uma legislação

própria. A autora Gohn (2008), destaca que as Organizações Sociais (OSs) e as Organizações Sociais de Interesses Públicos (OSCIPs) fazem parte de um novo modelo de gestão pública. Há longo prazo, a reforma do Estado prevê que toda a área social deve adotar essa nova lógica e forma de operar na administração pública (GOHN, 2008, p. 99).

As Organizações Sociais (OSs) estão abarcadas na legislação. Na Lei n.º 9.637/98, esses organismos estão aglomeradas na categoria de entidades sem fins lucrativos, não governamentais, sendo assim, as OSs e OSCIPs são pessoas jurídicas do direito privado que precisam da qualificação. Segundo Gohn:

As OSs, por exemplo, inserem-se no marco legal das associações sem fins lucrativos, cuja lei foi regulamentada e promulgada em 1999. Elas são pessoas jurídicas de direito privado, estando, portanto, fora do âmbito dos órgãos públicos. Seus funcionários poderão vir de estatais, mas nas OS eles não estarão mais sujeitos ao Regime Jurídico Único dos Servidores Públicos, portanto, não serão mais funcionários públicos no sentido lato do termo. [...] registre-se, ainda, que as OSs e Oscips têm de se qualificar para se constituírem como operantes das novas orientações políticas. Na prática, são ONGs e organizações do Terceiro Setor que estão se qualificando. (GOHN, 2008, p. 99).

Logo, essas entidades de caráter privado, não público e sem fins lucrativos, a qualificação é cedida, em contrapartida, à promoção de atividades de interesses sociais e apoios administrativos, ou seja, elas passam a ser legitimadas a partir do título de utilidade pública.

As atuações das Organizações Sociais devem ocorrer por meio do “contrato de gestão o instrumento firmado entre o Poder Público e a entidade qualificada como organização social, com vistas à formação de parceria entre as partes” (BRASIL, 1998, p. 3), ou seja, para garantia mútua entre o público e o privado, se estruturam por meio da ideia de contrato social, no caso, o contrato de gestão, contendo a descrição das atribuições e responsabilidade entre ambas as partes.

A autora Di Pietro argumentou que “não há dúvidas de que as OS se constituem em um instrumento de privatização do qual o governo se utiliza para diminuir o tamanho do aparelhamento da Administração Pública” (DI PIETRO, 1999, p. 2001). Sendo assim, destaca-se que há um repasse das funções e responsabilidades, que até então era do poder público, para o setor privado, promovendo um processo de privatização ou terceirização, com a diminuição do aparato estatal.

A Lei das Organizações Sociais de Interesses Públicos (OSCIPs), Lei n.º 9.790/99, prevê objetivos sociais mais amplos do que a lei anteriormente mencionada. Está previsto no Art. 3 que os objetivos sociais estão discriminados, atuando em áreas como assistência social, educacional, saúde, conversão de patrimônio histórico, segurança alimentar, combate à pobreza e entre outras áreas (BRASIL, 1999, p. 2). Como também, suprimiu a participação do membro do poder público no conselho administrativo das Organizações Sociais, que era previsto no Art. 3º, inciso I, da Lei n.º 9.637/98.

No tocante à Lei n.º 9.790/99, esta descreve o termo de parceria, que trata de uma forma mais elaborada para se pensar o “contrato social” entre as partes. Trata-se do principal instrumento de formação de vínculo de cooperação entre o poder público e as OSCIP, estabelecendo a obrigatoriedade das Organizações da sociedade civil apresentarem relatório final que apresentem metas e resultados da ação desempenhada, colocada no Art. 10, inciso V:

V – a que estabelece as obrigações da sociedade civil de interesse público, entre as quais a de apresentar ao poder público, ao término de cada exercício, relatório sobre a execução do objeto do termo de parceria, contendo comparativo específico das metas propostas com os resultados alcançados, acompanhado de prestação de contas dos gastos e receitas efetivamente realizados, independente das previsões mencionadas no inciso IV (BRASIL, 1999, p. 4).

Percebe-se as mudanças de nomenclaturas referente aos documentos que normatizar os deveres e atribuições entre as partes (público e privado): O “contrato de gestão” ou posteriormente, “termo de parceria”, tornasse uma legislação mais robusta com a criação de programa de trabalho por parte da organização social, como também tem a utilização de recurso público pelas OSs, que representa um benefício para essas organizações. Pois bem, a utilização desses mesclava-se entre orçamento, bens e servidores públicos e entre outras vantagens, como apontado por Pires, Peroni e Rossi (2017):

As OS, ao promoverem atividades de interesse público, contam com uma série de benefícios que devem ser mais bem compreendidos. Em razão do art.12, a OS pode “ser destinatária de recursos orçamentários e bens públicos que viabilizem a realização do contrato de gestão”. Conforme o art. 14, o Executivo poderá “ceder, às Organizações Sociais, servidores públicos, com ônus para a origem”, o que significa dizer, com ônus para o Estado. Ainda de acordo com o art. 1º, é permitido às OS realizar pagamentos adicionais, “vantagens pecuniárias adicionais” (PIRES; PERONI e ROSSI, 2017, p. 89).

No quesito fiscalização dos recursos físicos e financeiros repassados para a execução desses objetivos sociais, muitas vezes, “não exerce a correta fiscalização e favorece a sua criação”, isso acontece por estarem ancorados no argumento de que essas entidades privadas serem “mais eficaz, tendo por base o discurso de que a esfera privada é mais eficiente que a pública” (PIRES; PERONI e ROSSI, 2017, p. 90).

Outro ponto importante são os outros tipos de benefícios angariados pelas organizações do Terceiro Setor, como as isenções taxa de contribuição de previdência das entidades de fins filantrópicos reconhecidas de utilidade pública. Estes benefícios foram reiterados na Lei n.º 3577/59, e, embora posteriormente revogados em Decreto-Lei n.º 1572/77, há uma ressalva que estabelece a manutenção das isenções diante dos critérios citados no Decreto-Lei, assim, as instituições que tinham consigo a isenção por meio do selo de utilidade pública permaneceram como o benefício, como se observa no art. I, inciso I, que prevê:

[...] não prejudicará a instituição que tenha sido reconhecida como de utilidade pública pelo Governo Federal até à data da publicação deste decreto-lei, seja portadora de certificado de entidade de fins filantrópicos com validade por prazo indeterminado (BRASIL, 1977, p. 1).

Dando sequência, as políticas legislativas sobre as relações públicas-privadas, a postura do “o governo de Lula interrompeu o processo de privatizações” (SALLUM e GOULART, 2016, p. 127), nos seus mandatos o Governo Lula (PT) (2003-2011), tem o alinhamento com os setores sociais. No entanto o Governo do PT, não rompe totalmente reformas do Governo anterior o FHC, as reformas pensionistas e tributárias. Sendo assim, o Governo apostou em uma nova articulação entre o setor público e privado, “propôs a figura da “parceria” como mecanismo de articulação entre o setor público e as empresas privadas” (SALLUM e GOULART, 2016, p. 127).

Criando assim, a Lei da Parceria Pública Privada (Lei n.º 11.079/04), a qual prevê a licitação e contratação de parcerias públicas-privadas no âmbito dos poderes executivos da federação brasileira, ancorada no Art. 22, inciso XXVII, da Constituição Federal de 1988, que prevê “competência à União para legislar sobre normas gerais de licitação e contratação, em todas as modalidades, para as Administrações Públicas diretas e indiretas da União, Estados e Municípios” (BRASIL, 1988, p.19). O jurista brasileiro Justen Filho (2005) argumenta o seguinte sobre a Parceria Público-Privada:

Parceria público-privada é um contrato organizacional, de longo prazo de duração, por meio do qual se atribui a um sujeito privado o dever de executar obra pública e (ou) prestar serviço público, com ou sem direito à remuneração, por meio da exploração da infra-estrutura, mas mediante uma garantia especial e reforçada prestada pelo Poder Público, utilizável para a obtenção de recursos no mercado financeiro. (JUSTEN FILHO, 2005, p. 549).

A Lei das PPPs legisla sobre a relação entre a Administração Pública (pública) e a particular (privada), sobre duas modalidades de concessões, as patrocinadas e as administrativas. A primeira, a concessão patrocinada é aquela que presta serviço público ou obra pública, dita anteriormente como a concessão tradicional na Lei 8.897/95, adicionando o quesito da contraprestação mediante a tarifa pelo usuário ou do poder público. Já a segunda, a concessão administrativa, é a prestação de serviço onde a Administração Pública é o ator principal, seja de forma direta ou indireta, em que cabe apenas ao poder público a contraprestação.

Dez anos após a Lei das PPPs, temos a culminância da Lei n. 13.019/14, denominada Marco Regulatório do Terceiro Setor (MROSC), que sofreu alterações no ano seguinte, é atualmente a Lei n.º 13.204/15, no Governo de Dilma Rousseff, tendo como intuito “estabelecer 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” (BRASIL, 2015, p. 1).

Diante disso, a legislação do Marco Regulatório das Organizações da Sociedade Civil – MROSC cria outra nomenclatura para as ONGs, que passaram a ser chamadas de Organizações da Sociedade Civil (OSC). É interessante ressaltar que em nenhum momento se revoga as outras legislações já existentes, sendo assim as OSCs existem concomitantemente com as demais que já existiam, como as OSs e as OSCIPs. Uma segunda mudança é a adoção dos Termos de Colaboração e o Termo de Fomento, que nas legislações n.º 9.637/98 e 9.790/99 trata-se dos Contratos de Gestão e Termos de Parceria. Atualmente, a diferenciação entre os Termos de Colaboração e Fomento compreende que o termo de Colaboração parte da Administração Pública, ou seja, cria o plano de trabalho, quanto ao de Fomento, faz o processo inverso, parte da Sociedade Civil, ou seja, da entidade privada.

De maneira breve, este tópico transcorreu sobre as principais legislações que fomentam a atuação do Terceiro Setor no Brasil, perpassando os governos FHC, Lula e Dilma, demonstrando a manutenção dos principais pontos de alinhamento da política de Terceira Via que o ampliou de aparelho burocrático para a regulamentação

do Terceiro Setor. No próximo tópico, a seguir, objetiva-se analisar o surgimento das organizações de Terceiro Setor voltadas para atuação na educação brasileira.

2.4 O Terceiro Setor e a Educação no Brasil

Para a Terceira Via, o Estado é o responsável pela crise fiscal, sendo assim, não poderia solucionar os problemas da educação, abrindo-se espaço para outras instituições que se movimentaram com esse interesse, como o Banco Mundial e o Fundo Monetário Internacional, os quais passaram a financiar e a orientar reformas educacionais.

Podemos ver esse movimento no Congresso Mundial de Educação Para Todos, em 1990, realizado em Jomtien, na Tailândia, sob a coordenação da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) e do Banco Mundial. Uma das ações do congresso foi a criação de um grupo de trabalho para o combate ao analfabetismo onde suas taxas eram mais elevadas (a saber: Bangladesh, China, Paquistão, Nigéria, Brasil, Índia, Egito, México e Indonésia). Passaram a ser orientados pelo Fórum Mundial Educação para Todos (Education For All-EFA), com a criação de planos decimais para o combate ao analfabetismo (LAMOSA, 2020, p. 8-9).

Na Carta de Jomtien, fruto do evento mencionado, é um ponto chave da abertura da responsabilização da classe empresarial para o desenvolvimento da Educação Básica, ou seja, uma ampliação das atribuições do Estado para terceiros, incluindo organizações da sociedade civil. Tratava-se de uma nova normativa mundial, reforçando uma grande necessidade de uma reforma educacional, como aponta Lamosa:

No horizonte político da Carta Jomtien, foram estabelecidas metas e condições para os países signatários (155 países). Dentre estas estaria a necessária mobilização dos empresários em cada país para que estas participem do projeto de expansão da educação básica. Esta tarefa deveria ser encampada por todo o conjunto da sociedade e, nesse sentido, deveriam se somar ao Estado outras organizações sociais (LAMOSA, 2020, p. 9).

Dando continuidade ao que foi proposto em Jomtien, colocaram-se organizações da Sociedade Civil (organizações privadas-empresariais) para formular projetos que visam prever a expansão da Educação Básica. Nesse sentido, no mesmo ano a Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe (CEPAL), produziu o

documento intitulado *Tranformación Productiva com Equidad*, que compactuava com a mencionada Carta de Jomtien a necessidade de uma reformulação educacional com ênfase na formação de trabalhadores flexíveis, versáteis, inovadores, comunicativos e motivados (LAMOSA, 2020, p. 9).

Outros documentos produzidos durante a década de 1990 foram o Relatório de Educação: “um tesouro a descobrir”, em 1996 pela UNESCO, desenvolvido pela Comissão Internacional de Educação para o século XXI, sob a coordenação de Jacques Delors. O relatório tinha como princípio “educação ao longo da vida”, partindo da ideia da educação como capital social.

Em decorrência do relatório de Delors, cria-se o Programa de Promoção das Reformas Educacionais na América Latina e Caribe (PREAL), em 1996, tendo com função intelectual orgânica para a gestar das reformas educacionais, este é gerido por três entidades do capital empresarial, os quais são: Diálogo Interamericano; *United States Agency for International Development* (USAID) e Banco Internacional de Desenvolvimento (BID).

A PREAL, em 2001, realizou em Miami (EUA), o encontro com 120 lideranças empresariais com a atuação na educação, como resultado produziu a *Declaração de Ação*, em um dos seus principais pontos a responsabilização dos empresários com a pauta de universalização da educação, tendo como principal objetivo por parte desse corpo empresarial, a formação de força de trabalho para fomentar seus empreendimentos. Um dos objetivos expressos foi “estimular a criação do consórcio empresarial nos diversos países, apoiando a pesquisa, inovação e desenvolvimento das reformas educacionais” (PREAL, 2001, p.11).

No Brasil, a atuação da PREAL surge ligada à Fundação Getúlio Vargas (FGV), no mesmo cenário da Reforma do Estado Brasileiro no Governo FHC, a reforma compreende a reorganização do Estado Brasileiro, tendo como parâmetro a gestão de mercado, um dos fundamentos é o fomento das parcerias públicas-privadas para a expansão dos serviços públicos. Sendo assim, na área educacional, as medidas foram a ampliação das ofertas de matrícula, articulação do ensino voltado para o mercado de trabalho e difusão ideológica de responsabilização social.

Adotando uma pedagogia do consenso sobre a máxima de garantir o direito à educação para disseminar a ideologia do capital, em busca de uma hegemonia, a Preal cria uns movimentos empresariais com o slogan “Todos pela Educação”, esse movimento desemboca na Rede Latino-Americana de Organização da Sociedade Civil

para a Educação (REDUCA) em 2011, contendo uma rede de 15 países na América Latina e Caribe.

QUADRO 02: Caracterização da Rede Latino- Americana de Organização da Sociedade Civil para a Educação (REDUCA)

Caracterização:
Fundadores e Membros: Proyect Educar 2050 (Argentina); Movimento Todos Pela Educação (Brasil); Educación 2020 (Chile); Empresarios por la Educación (Colômbia); Grupo Faro (Equador); Fundación Empresarial para el Desarrollo Educativo- Fepade (El Salvador); Empresarios por la Educación (Guatemala); Fundación para la Educación Ernesto Maduro Andreu- Ferema (Honduras); Mexicanos Primero (México); Juntos por la Educación (Paraguai); Foro Educativo Nicaragüense "Eduquemos" (Nicarágua); Unidos por la Educación (Panamá); Empresarios por la Educación (Peru); Acción por la Educación Educa (República Dominicana) e Reaching U (Uruguai).
Coordenação: Movimento Todos Pela Educação (Brasil); Educación 2020 (Chile) e Mexicanos Primero (México).
Características Comuns: Organização administrativa (Assembleia Geral, Junta Diretiva, Conselho Superior, Conselho Assessor e Comitês específicos); Produção de agenda a longo prazo; Apoio de Parceria Pública-Privada; Valorização de Programas de inserção de trabalho voluntário em políticas de garantia do direito à educação; Demarca-se entre o Mercado e o Estado, definindo-se como Terceiro Setor; Laços estreitos com a imprensa (Incluído entre os associados representantes dessas redes de comunicação) e Assumem o <i>status</i> de especialistas em Reformas educacionais.

FONTE: Elaboração própria a partir de REDUCA (2019) e Lamosa (2020).

Logo em seguida, o Movimento Todos Pela Educação (TPE) torna-se um dos principais articuladores da REDUCA. Fundado em 2006, o TPE define-se como uma organização não-governamental, “apartidária e plural”, formada por entidades de origem empresarial, sua principal meta é assegurar o direito à educação básica para todos os cidadãos até 2022. Segundo Souza e Soares (2018, p. 120), trata-se da agenda do capital para a educação: a formação de competências e habilidades dos trabalhadores para servirem aos interesses do mercado, definição de metas de desempenho por meio do IDEB e avaliação institucional.

O Todos Pela Educação, no ano 2014, se qualificou como OSCIP, atualmente, contendo mais de 200 representantes, dentre os quais, o corpo empresarial denominados mantenedoras (pessoas, famílias, empresas ou entidades): Movimento Bem Maior, B³ Social, Imaginable futures Brazil, Família Kishimoto, Milú Vilella, DPaschoal, iFood, Fundação Bradesco, Fundação ISG Social, Fundação Telefônica Vivo, Gerdau, Instituto Camargo Corrêa, Fundação Lucia e Pelerson Penido-FLUPP, Instituto Unibanco, Instituto Ambikira, Banco ISGBBA, Banco Santander, Suzano,

Fundação Lemann, Instituto Península, Instituto Natura, Família Hallack, Gol linhas Aéreas, Fundação Grupo Volkswagen, Instituto Votorantim, Fundação Maria Cecília Souto Vidigal, Fundação Educar, Fundação Roberto Marinho, Álvaro de Souza, Burger King, Instituto Cyrela, Instituto Orizon, Adega Alentejana, Fundação Vale, Prisma capital e entre outros.

Uma das primeiras ações do TPE, em 2006, foi a elaboração do Projeto Compromisso Todos pela Educação, o qual passou a ser intitulado no congresso “Ações de Responsabilidade Social em Educação: Melhores Práticas na América Latina” (2006), em Salvador, organizado pelo Instituto Gerdau e pelas Fundações Jacobs e Coleman. O público-alvo do evento foram os empresários e representante do Governo, o Ministro da Educação Fernando Haddad (2005-2012), que também é sócio fundador do TPE. Segundo Sala:

O “Compromisso Todos pela Educação”, foi o manifesto de lançamento do movimento “Todos pela Educação”, em 2006, e que é o grande guarda-chuva que abriga o maior movimento empresarial de disputa das políticas educacionais no país. Eles têm um programa para a reforma educacional que visa alinhar com os interesses dos sujeitos que integram esse movimento: o grande capital. Bradesco, Itaú, Telefônica/Vivo, Unibanco, Natura e Fundação Lemann são alguns de seus principais mantenedores (SALA, 2018, p. 7).

Logo em seguida, como resultado do congresso, consolida-se o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), por meio do Decreto n.º 6094/2007, ancorado no Plano de Metas e Compromisso de Todos Pela Educação (PMCTE). Souza (2014, p. 20) argumenta que o MEC, como principal articulador do PDE/PMCTE, não promoveu uma discussão igualitária com a sociedade civil (movimento de educadores), mas sim, com organismos econômicos, no caso, como o Todos Pela Educação (TPE).

As metas de atuação do TPE, são cinco: 1) Toda criança e jovem de 4 a 17 anos na escola; 2) Toda criança plenamente alfabetizada até os 8 anos; 3) Todo aluno com aprendizado adequado à sua série; 4) Todo jovem com Ensino Médio concluído até os 19 anos, e; 5) Investimento em Educação ampliado e bem gerido. Já as bandeiras do TPE se concentram na: Formação e carreira do professor (atualmente, compreendida na formação continuada); definição das expectativas de aprendizagem; uso relevante das avaliações externas na gestão educacional (avaliação em larga

escala); aperfeiçoamento da gestão e da governança da Educação e Ampliação da exposição dos alunos à aprendizagem.

Após a institucionalização do Plano de Desenvolvimento da Educação, em 2007, abre-se um guarda-chuva para a atuação do MEC, como o Programa de Aceleração do Crescimento (PAC) e a avaliação em larga escala como o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), entre outras ações, como aponta Saviani (2007):

A educação básica está contemplada com 17 ações, sendo 12 em caráter global e cinco específicas aos níveis de ensino. Entre as ações que incidem globalmente sobre a educação básica situam-se o “FUNDEB”, o “Plano de Metas do PDE-IDEB”, duas ações dirigidas à questão docente (“Piso do Magistério” e “Formação”), complementadas pelos programas de apoio “Transporte Escolar”, “Luz para Todos”, “Saúde nas Escolas”, “Guias de tecnologias”, “Censo pela Internet”, “Mais educação”, “Coleção Educadores” e “Inclusão Digital” (SAVIANI, 2007, p. 1233).

A intervenção empresarial de fora para dentro do país movida por órgãos internacionais como o Banco Mundial e demais entidades, transforma toda a lógica do sistema de educação brasileira para uma educação mercadológica, em que o alunos são entendidos como capital humano e a escola como empresa, a preocupação é pretensão deste trabalho analisar os impactos sobre o espaço educacional, mas especificamente a implementação do Programa de Educação Integral da Paraíba (2018-2024) e as parcerias estabelecidas por essas entidades empresariais, no caso, Instituto de Corresponsabilidade pela Educação (ICE) e Instituto Sonho Grande (ISG).

CAPÍTULO III: A CRIAÇÃO DAS ESCOLAS CIDADÃS INTEGRAIS NO ESTADO DA PARAÍBA A PARTIR DE PARCERIAS PRIVADAS

A construção de uma educação integral na Paraíba perpassa por vários atores, principalmente, por meio de parcerias público-privadas, como a criada a partir do Acordo de Cooperação Técnica n.º 353/2015 para a criação do Programa de Educação Integral (2018), entre o público, a Secretaria de Estado da Educação da Paraíba (SEE-PB) e o privado, o Instituto de Corresponsabilidade pela Educação (ICE) e o Instituto Sonho Grande (ISG). Sendo assim, as ações desempenhadas neste capítulo são: investigar a formulação do Programa Educação Integral da Paraíba; analisar esses atores privados (ICE e ISG) e suas redes de conexões com os demais organismos multilaterais (como entidades privadas); por fim, irá problematizar a adoção da Tecnologia de Gestão Educacional (TGE), criada pelo ICE, na Educação Paraibana.

Desse modo, é importante compreender sobre a educação integral no Brasil no século XXI, a qual surge vinculada à promoção de parcerias entre as diferentes entidades, sejam governamentais, sejam agentes privados. O início dessa normativa de expansão da jornada escolar com parcerias para a educação integral está no Programa Federal Mais Educação, presente na Portaria Instrumental n.º 17/2007, o qual se tornou posteriormente o Decreto 7.083/2010, sob o argumento de, conforme o Artigo 1, “contribuir para a melhoria da aprendizagem por meio da ampliação do tempo de permanência de crianças, adolescentes e jovens matriculados em escola pública (BRASIL, 2010, p. 1). O Programa prevê a atuação em diferentes áreas, como: o acompanhamento pedagógico; educação ambiental; esporte e lazer; direitos humanos em educação; cultura e artes; entre outras. O Programa também ampliou o espaço de atuação permitindo parcerias com “instituições locais”.

§ 3º As atividades poderão ser desenvolvidas dentro do espaço escolar, de acordo com a disponibilidade da escola, ou fora dele sob orientação pedagógica da escola, mediante o uso dos equipamentos públicos e do estabelecimento de parcerias com órgãos ou instituições locais (BRASIL, 2010, p. 2).

Entretanto, o Programa Mais Educação, no cenário pós-impeachment da Presidenta Dilma Rousseff, foi desarticulado a partir do Decreto n.º 1144/2016, quando passou a adotar uma visão mais individualista da educação, sem articulação

com a comunidade e questões sociais, tendo uma nova nomenclatura: Programa Novo Mais Educação.

Em sequência, observa-se outras medidas de promoção da Educação Integral, especificamente voltada para o Ensino Médio, como Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI), instituído pela Portaria Ministerial n.º 971, de 09 de outubro de 2009, com o intuito de desenvolver um ensino por meio da inovação curricular, não vinculada ao mundo profissionalizante, com ênfase na educação científica e humanística, com valorização da leitura, da cultura, aprimoramento da relação entre a teoria e a prática, da utilização de novas tecnologias e o desenvolvimento de metodologias criativas e emancipadoras. Apontamos que o desenvolvimento das políticas educacionais, como PME e ProEMI, apresenta um caráter de formação social.

No Governo Dilma Rousseff, percebe-se a continuidade da discussão para o Ensino Médio, como a criação do Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio (PNFEM), instituído pela portaria N.º 1.140, de 22 de novembro de 2013, promovendo a articulação entre os poderes executivos federais para a implementação de uma educação de qualidade ancorada no ProEMI.

O cenário após o impeachment de Dilma Rousseff, no Governo Michel Temer, foi de rompimento com os discursos democráticos sobre o Ensino médio que vinham sendo construídos. No governo Temer implementou-se a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, isso ocorreu em setembro de 2016, em uma decisão monocrática por meio da Medida Provisória 746/2016, que posteriormente foi convertida na Lei 13.415/17, que alterou a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) de 1996, prevendo a ampliação para tempo integral nas escolas de Ensino Médio, como também apontou a distribuição por áreas de conhecimento e itinerários informativos.

A partir desse cenário nacional, busca-se compreender qual o direcionamento tomado no Estado da Paraíba e sua atuação para a implementação de uma educação integral para o Ensino Médio. Mais especificamente, analisaremos a formulação do Programa de Educação Integral, pensando na articulação entre governo estadual e as parcerias privadas. Assim, o próximo tópico busca questionar quais são os agentes privados e como os mesmos atuam na educação na Paraíba.

3.1 Os Institutos atuantes na Educação do Estado da Paraíba: Instituto de Corresponsabilidade pela Educação (ICE) e o Instituto Sonho Grande (ISG)

As primeiras parcerias pública-privadas na Educação Estadual da Paraíba foram estabelecidas por meio do Acordo de Cooperação Técnica n.º 353/2015, em conjunto com a Secretaria de Estadual de Educação da Paraíba (SEE-PB), em parceria com os seguintes atores privados: os Instituto de Corresponsabilidade pela Educação (ICE) e o Instituto Sonho Grande (ISG), parceria alvo de análise deste tópico.

Sendo assim, é importante contextualizar o surgimento do embrião do ICE, em 2000, por meio de empresários, ex-estudantes do Ginásio Pernambuco, liderado pelo empresário Marcos Magalhães,¹ com o objetivo de fomentar a infraestrutura física no Ginásio de Pernambuco. Em 2003, nasce o Instituto de Corresponsabilidade pela Educação (ICE), e logo em seguida são implementados os Centros de Ensino Experimental Ginásio de Pernambuco (CEEGP), em parceria do Governo Estadual de Jarbas Vasconcelos (PMDB/1998-2006) e o ICE que implementa o Modelo Escola da Escolha.

Sendo assim, o ICE se autodefine como:

O Instituto de Co-Responsabilidade pela Educação – ICE, instituição privada sem fins lucrativos, cuja missão é mobilizar a sociedade em geral e, em particular, a classe empresarial, segundo a ética da co-responsabilidade, a fim de produzir soluções educacionais inovadoras e replicáveis em conteúdo, método e gestão. Tudo isso objetiva uma nova forma de ver, sentir e cuidar da juventude, contribuindo para a formação de jovens autônomos, solidários e competentes (MAGALHÃES, 2008, p.10).

O Modelo da Escola da Escolha possui cinco princípios: 1) protagonismo; 2) formação continuada; 3) excelência de gestão; 4) corresponsabilidade e 5) replicabilidade (MOURA; OLIVEIRA, 2024, p. 9). O protagonismo, tem o estudante como centro para o desenvolvimento do projeto de vida, a cultura da empregabilidade e empreendedorismo; já a formação continuada tem como foco os professores e

¹ Engenheiro elétrico formado pela Universidade Federal de Pernambuco com Pós-Graduação em Telecomunicações em Eindhoven (Holanda). Desenvolveu carreira profissional na Royal Philips Electronics, ingressando em 1971 e, em 1997, assumiu a Presidência Executiva da Philips na América Latina. Em 2007, assumiu a Presidência do Conselho Consultivo da Philips na América Latina, terminando seu mandato em 2009. Fundou, em 2003, o ICE – Instituto de Corresponsabilidade pela Educação – onde permanece como presidente. Atua também como presidente do Instituto de Qualidade no Ensino (IQE). Membro fundador do Movimento “Todos pela Educação” e membro do Conselho Internacional do World Fund for Education (ICE, 2024).

quadro técnico como gestão realizadas por esses parceiros privados ICE, ISG e entre outros; o que compete a gestão de excelência e o gestor foco a busca por resultados e efetividade do Plano de Ação; a corresponsabilidade entre as partes que compõem o modelo como os agentes privados, a Secretaria de educação do estado e a escola e por último, a expansão desse modelo é a replicabilidade. No quadro 03, vemos a expansão do Modelo Escola da Escolha, expandindo para 19 Secretárias Estaduais de Educação.

O ICE visa a mobilização do corpo empresarial para incidir sobre a educação, aplicando a ideia de *accountability* (na tradução livre do termo: responsabilidade). O termo, vinculado a gestão de empresas, trata-se do conjunto de ferramentas para avaliação, prestação de contas e a responsabilização pelos resultados, essas ações tinham como público-alvo para além do Estado de Pernambuco.

Segundo Marcos Magalhães, questionar, onde reside o problema? No fato de que ninguém responde pelo todo. Falta *accountability*! Logo, vamos cobrar de quem a responsabilidade pela má qualidade do Ensino Fundamental? De 5.500 prefeitos? E pelo Ensino Médio, de 27 governadores? (MAGALHÃES, 2008, p. 12)

Em 2004 é instituído o Programa de Desenvolvimento dos Centros de Ensino Experimental (PROCENTRO), por meio da Lei n.º 12.588, a finalidade do Programa é funcionar como uma unidade centralizadora para liderar a execução das políticas educacionais, a criação de novos centros, e a regulação das formas de acesso dos estudantes, professores e gestores. O PROCENTRO possui parcerias-privadas com o ICE, e a esse foi atribuído funções como: “gerenciamento, fiscalização, coordenação e acompanhamento das atividades, assim como também exerce a supervisão dos Centros em nome da Secretaria.” (MAGALHÃES, 2008, p. 71). Ou seja, a parceria atuava com uma gestão baseada em resultados, gerenciando e fiscalizando as políticas públicas.

Uma terceira ação foi a criação do Programa de Educação Integral de Pernambuco (PEI- PE), estabelecido pela Lei Complementar n.º 125/2008, no governo Eduardo Campos (PSB/2007-2010), potencializado nos governos Paulo Câmara (PSB/2015-2022). Dentro dessa lógica, os Centros de Ensino Experimental Ginásio de Pernambuco passaram a ser Escolas de Referência no Ensino Médio (EREM), com o foco na educação Integral, com a implementação do Modelo Escola da Escolha desenvolvido pelo ICE. Gomes (2016) aponta que a intenção do ICE em uma

expansão em larga escala, a meta era ter uma escola em cada município de Pernambuco até 2014, totalizando 300 escolas até esta data.

Para além de Pernambuco, o Modelo Escola da Escolha ganha parâmetros nacionais, como argumenta Lima e Gomes (2022).

As EREMs, reconhecidamente fruto de parcerias público-privadas, somadas às suas características principais, quais sejam, ampliação da carga horária e flexibilidade do currículo, resultaram numa espécie de projeto-piloto que foi, posteriormente, incorporado pela equipe do então ministro da educação, Mendonça Filho (DEM), e tomado por base para a atual reforma do ensino médio, em vigor desde 2017 (LIMA; GOMES, 2022, p. 320).

O ICE está atualmente vinculado a uma grande rede de articulações entre os atores públicos – 19 Secretarias Estaduais de Educação – e privados – 13 organizações privadas, que exercem as funções de financiadores, parceiros estratégicos e técnicos – que articulam a implementação do Projeto de Ensino Integral baseado no Modelo da Escola da Escolha do ICE, ancorado na Tecnologia Gestão Educacional (TGE), baseada na Tecnologia Educacional Odebrecht desenvolvida por Norberto Odebrecht.

Quadro 03: Infográfico sobre as redes de relações do ICE



Fonte: Elaboração própria com base em informações do site do ICE (2015 e 2024).

Esses parceiros estratégicos e técnicos, atores privados, permitiram uma rápida expansão dos conteúdos, métodos e modelos de gestão que impulsionaram as reformas educacionais nacionalmente. Entre esses parceiros está o Instituto Sonho Grande, que surgiu em 2015, com o único propósito de apoiar a implementação do Ensino Médio Integral, desenvolvida pelo Instituto de Corresponsabilidade pela Educação, atuando nas posições de investidor e apoiador estratégico. O ISG é fundado por Marcel Telles, empresário bilionário, sócio de várias empresas como Capital 3G, Ambev, Burger King, entre outras, em parceria com os empresários, como Jorge Paulo Lemann e Carlos Alberto Sicupira.

No Modelo de Escola Escolha o parâmetro de gestão é baseado na Tecnologia de Gestão Educacional (TGE), desenvolvidas pelo ICE e a TGE. Assim, o seu desenvolvimento sofre várias influências do setor privado, como a Tecnologia Empresarial Odebrecht (TEO), concepção desenvolvida por Norberto Odebrecht,

fundador do Grupo Odebrecht. A Tecnologia Empresarial Odebrecht (TEO) atua por meio de hierarquização do espaço (empresa) em três eixos: “definição simultânea de centros de resultados, equipes de apoio, e sistemas de comunicação” (CRUZ, 2005, p. 56). Nessa, o empresário/líder deve desenvolver a pedagogia da presença criada por Antônio Carlos Gomes da Costa, a exemplo disso, Cruz, destaca que “o líder precisa de tempo para estar presente e oferecer a seus liderados sua experiência e seu exemplo através da pedagogia da presença” (CRUZ, 2005, p. 63).

Dito isso, a Tecnologia de Gestão Educacional desenvolvida pelo ICE, incorpora e atua por meio do processo de descentralização das atribuições e forte hierarquização no espaço escolar, dialogando sobre os parâmetros de líderes e liderados da TEO. Como também, apropria-se de outros métodos como o Ciclo PDCA (sigla em inglês que significa: Plan, Do, Check, Act; em tradução livre: planejamento, execução; avaliação, agir). O ICE indica e incentiva os gestores escolares a adotarem o método PDCA:

Os gestores que, mesmo empiricamente, aplicam o Ciclo PDCA (Plan, Do, Check, Act), elaboram um planejamento escolar juntamente com os professores, executam-no, medem o resultado e agem sobre os desvios. Além disso, premiam os melhores, punem os piores (quando o sistema permite) e atraem a comunidade para a vida escolar. Simples, não? (MAGALHÃES, 2008, p. 7-8).

A abordagem desenvolvida pela TGE é pautada em uma educação voltada ao Trabalho e a vida, “estruturando-se em torno da atividade produtiva do ser humano, abordando os indivíduos como produtor de conhecimento e gerador de riqueza “material e moral”, logo, em uma lógica de “Educação pelo Trabalho” (ICE, 2015, p.8):

Para Magalhães, a TGE traz uma visão pedagógica na qual o processo educativo deve ocorrer para, pelo e no trabalho. Na educação para o trabalho, o educando aprende para trabalhar; na educação pelo trabalho, ele trabalha para aprender; e na educação no trabalho, ele se auto-educa. A Educação pelo Trabalho pode ser considerada a veia principal da TGE, para a qual confluem as estratégias (MAGALHÃES, 2008, p. 13).

Percebemos que aplicabilidade da TGE reforça a pensamento de educação direcionada ao mundo do trabalho, onde os indivíduos são tidos como capital humano, ou seja, trata-se de um processo de mercadorização humana para servir ao trabalho, ou melhor, ao mercado. Para efetividade da TGE, está se ancora no conceito de corresponsabilidade, ou seja, a responsabilização ou culpabilização dos indivíduos que compõem o espaço escolar.

Nesse sentido, os professores e gestores agora passam a serem os responsáveis pelos estudantes, por sua formação social, emocional e a formação para o mercado de trabalho. Assim, podemos perceber a transferência de responsabilidade do processo de formação dos estudantes, que antes detinha-se ao seio família e ao Estado, para os professores ou gestores. Muitas das vezes, isso acontece por meio da ampliação da carga horária de esses estudantes passam no ambiente escolar, e em decorrência disso o estudante tem menos contato com o seio familiar. A mudança também é perceptível a partir de disciplinas como projeto de vida, mentorias e as disciplinas desenvolvimento profissional e tecnológico.

O instrumento imprescindível para implementação da Tecnologia de Gestão Educacional é a criação do Plano de Ação, “um instrumento estratégico da escola que norteia a equipe escolar na busca de resultados” (ICE, 2015, p. 22), permitindo estabelecer metas e objetivos, com também, permite a cobrança e corresponsabilização dos indivíduos.

Adoção de tecnologias empresariais para a gestão das escolas a nível estadual caracteriza o processo de publicização, como processo de transferência de dever perante o direito. No caso da Educação, esta passa do poder público para o público não estatal (privado). Como argumentar Lordêlo (2001):

Uma outra via descentralizadora mais radical, a publicização, transfere a competência da esfera pública estatal para a esfera pública não estatal. Com a publicização, o Estado permanece com a responsabilidade do provimento da gratuidade do serviço para o cidadão, mas, a gestão é transferida para organizações sociais, entidades sem fins lucrativos (LORDÊLO, 2001, p.)

Podemos definir que os agentes privados analisados (ICE, ISG, IQE, entre outros), atuam por meio do processo publicização presente na Reforma Gerencial do Estado em 1995, por meio das PPPs, de parcerias públicas privadas, disseminando a lógica empresarial que visa a produtividade dos indivíduos por meio da educação voltada para o trabalho, em que passamos a ser “capital humano”, “recursos” a serem controlados, instrumentalizados, manipulados a serviço do lucro, com a divulgação da ideia de que “só você é responsável pelo seu futuro”. O próximo tópico trata a atuação desses organismos no nosso meio no Estado da Paraíba, com a criação do Programa de Educação Integral, em pacto com o ICE.

3.2 A criação do Programa de Educação Integral

O Estado da Paraíba não passou ileso das tentativas de reformas gerenciais. Podemos perceber a inicialização desse processo no Governo Estadual de Cássio Cunha Lima (PSDB), entre 2003 e 2009, alinhado ao Governo Federal, tendo como base o Programa Nacional de Apoio à Modernização da gestão e Planejamento dos Estados e do Distrito Federal (PNAGE), sendo o principal financiador o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) como relatar no site do GOV:

O PNAGE conta com recursos da ordem de US\$ 155 milhões, sendo US\$ 93 milhões oriundos de empréstimo contraído pela União junto ao Banco Interamericano de Desenvolvimento - BID, da ordem de US\$ 93 milhões e US\$ 62 milhões de contrapartida local (Estados e União) (BRASIL, 2015)

As metas que compõem o Programa Nacional de Apoio à Modernização da gestão e Planejamento dos Estados e do Distrito Federal são:

(I) Fortalecimento da capacidade de planejamento e de gestão de políticas públicas; (II) Desenvolvimento de políticas e da capacidade de gestão de recursos humanos; (III) Modernização de estruturas organizacionais e de processos administrativos; (IV) Fortalecimento de mecanismos de transparência administrativa e de comunicação; (V) Modernização da gestão da informação e integração dos sistemas de tecnologia de informação; (VI) Desenvolvimento de uma cultura de promoção e implantação de mudança institucional; e (VII) Apoio à cooperação em gestão (BRASIL, 2015).

Vale ressaltar nesse processo o alinhamento da União na Terceira via por meio da reforma gerencial, se estendendo para os Estados, sendo assim, dois componentes compactuam diretamente com o tema de análise desta monografia: desenvolvimento de políticas e da capacidade de gestão de recursos humanos e cooperação em gestão. O primeiro componente compactua com a ideia de gestão de recursos humanos (capital humano) e o segundo, indica a cooperação para essa gestão, possibilitando parcerias público-privadas.

Na Paraíba, a reforma inicia no Governo de Cássio Cunha Lima (PSBD) (2003-2009), quando foi realizado um procedimento de choque de gestão, que seria a reversão dos déficits (como enxugamento da folha), enquanto se agrega uma nova gestão denominada Nova Gestão Pública (NGP). Os governos estaduais subsequentes deram continuidade a reforma gerencial, implicando segmento das parcerias públicas-privadas.

Assim, a reforma adentra o espaço educacional no Governo Ricardo Coutinho (PSB) (2011-2018), com a implementação do Plano de Gestão Paraíba Faz Educação (2011), tendo como subdivisão quatro temas com metas, objetivos, períodos de execução e áreas de abrangência: Educação em Expansão; Educação em Movimento; Educação Exemplar; e Educação Cooperada (PARAÍBA, 2011). Assim, podemos perceber que as metas e os objetivos estão ancorados em um sistema de avaliação em larga escala como a Sistema Estadual de Avaliação da Educação da Paraíba que avaliavam o Índice de Desenvolvimento da Educação da Paraíba (IDEPB). Ademais, também são metas presentes no Plano de Gestão Paraíba Faz Educação: “educação profissional”, “gestão participativa”, “educação digital”, “combate ao analfabetismo” e participação das “comunidades locais para promover um controle social”.

Nessa lógica, o Estado da Paraíba também passou a estabelecer normativas para implementação da educação integral no Governo no Ricardo Coutinho, com base na Meta 6 do Plano Nacional de Educação (2014-2024), a qual prevê “oferecer educação em tempo integral em, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das escolas públicas, para atender, pelo menos, 25% (vinte e cinco por cento) dos(as) alunos(as) da educação básica”. Desse modo, o Estado da Paraíba formulou o Plano de Educação Estadual (2014-2024), que já prevê a articulação de parcerias com o terceiro setor – organizações não-governamentais que atuam nas formulações de políticas públicas, neste caso, a educacional –sendo uma das estratégias com base da meta 6, como se pode ver no trecho do Plano de Educação abaixo:

Incentivar a oferta de atividades voltadas à ampliação de jornada escolar de alunos (as) matriculados (as) nas escolas da rede pública de educação básica por parte das entidades privadas, de serviço social, vinculadas ao sistema sindical, de forma concomitante e em articulação com a rede pública de ensino (PARAÍBA, 2015, p.45).

Anteriormente a criação do Plano de Educacional Estadual, em abril de 2015, o então governador, Ricardo Coutinho (PSB) (2011-2018), teve um encontro com o representante do Terceiro setor, no caso, o Instituto de Corresponsabilidade pela Educação (ICE), no qual o presidente e empresário Marcos Magalhães, ex-presidente executivo da Philips, apresentou um modelo de programa de educação em tempo integral, como se pode ver no trecho da notícia abaixo:

O governador Ricardo Coutinho recebeu, na tarde de quinta-feira (16), na Granja Santana, o empresário Marcos Magalhães, que apresentou

o Programa Modelo ICE de Escola em Tempo Integral, o qual consiste na melhoria da qualidade da educação pública oferecendo aos jovens a elaboração e execução de seus projetos de vida. O secretário de Estado da Educação, Aléssio Trindade, participou do encontro (PARAÍBA, 2015).

Percebe-se a interação com as “entidades privadas” ou “organizações não-governamentais” com o poder público da Paraíba, como o ICE, que acabam interferido na formulação das políticas públicas de tempo integral do estado, sendo a implantação da parceria realizada por meio do acordo de cooperação técnica n.º 353/2015 (MOURA; OLIVEIRA, 2024, p. 10).

Quadro 04: Características do Acordo de Cooperação Técnica n.º 353/2015

Acordo de Cooperação Técnica n.º 353/2015		
Atribuições da SEE- PB	Atribuições da ICE	Atribuições da ISG
• Criar normativas e órgão para da gestão; • Definir quais são as escolas que integrariam com Programa de Educação Integral; • Processo de Seleção para Diretores e Gestores e entre outras.	• Assegurar a transferência de tecnologia educacional, organizacional e de gestão para o desenvolvimento das atividades; • Atuar como cogestor nas atividades de planejamento, implementação, gestão e avaliação; • Apoiador par obtenção de recursos financeiros; • Estimular uma participação de corresponsabilidade entre as partes envolvidas, inclusive nas escolas.	• Promover/Cooptar recursos financeiros para o desenvolvimento das atividades do ICE (Planejamento, Implementação, Gestão e avaliação), conforme o plano de trabalho; • Acompanhamento e avaliação da implementação do Programa; • Participação no conselho de governança; • Participação nas reuniões, em conjunto com o ICE.

Fonte: Elaboração própria com base em informações dos documentos da Paraíba (2015) e Moura e Oliveira (2024).

O acordo de cooperação estabelece a implementação do modelo de Escola da Escola entre a Secretaria Estadual de Educação da Paraíba e as instituições privadas, o Instituto de Corresponsabilidade pela Educação (ICE) e o Instituto Grande Sonho (ISG). Cesse acordo essas entidades privadas têm uma participação proativa nos processos de planejamento, gestão, avaliação, e implementação do Programa de

Educação integral. Adrião (2017, p. 2), aponta que há três dimensões sobre as quais as formas de privatização operam nos diferentes contextos: a privatização da oferta educacional, do currículo e da gestão da educação.

Dessa forma, o ponto de análise é a privatização do modelo de gestão educacional aplicado na Paraíba, que advém do modelo de Pernambuco desenvolvido pelo ICE, o Modelo Escola da Escolha. Em 2015, o Modelo de Escola da Escolha já contava com replicabilidade, quando foi oferecido ao governo da Paraíba, o “modelo de escola se materializa em cerca de 160 escolas em Pernambuco, 60 no Ceará e em outras redes de escolas nesse mesmo formato nos estados do Piauí, Sergipe, Rio de Janeiro e São Paulo.” (PARAÍBA, 2015). Como consequência disso, temos a implementação da Lei n.º 11.100, de 06 de abril de 2018, que criou o Programa de Educação Integral, composto por Escolas Cidadãs Integrais (ECI), Escolas Cidadãs Integrais Técnicas (ECIT) e as Escolas Cidadãs Integrais Socioeducativas (ECIS), além de instituir o Regime de Dedicção Docente Integral (RDDI), entre outras providências (PARAÍBA, 2018, p. 1).

3.3 O Programa de Educação Integral da Paraíba: a gestão do *accountability*

Retomando as ideias de Peroni (2009), o argumento empresarial sobre o Estado se ancora na ideia de que o sistema público, por se encontrar em “estado de decomposição”, o Terceiro Setor se coloca como a própria solução. No caso da educação, somente a parceria público-privado é que seria capaz de restabelecer um ensino de qualidade. Qualidade esta pautada na perspectiva da eficácia e sucesso escolar. É partindo dessa premissa que há a expansão da atuação dessas entidades privadas, como Instituto de Correspondência pela Educação (ICE) aqui analisado.

No final de 2015, vimos a primeira ação institucional para a concretização do pacto entre o setor público, por meio da Secretaria Estadual de Educação da Paraíba (SEE-PB), com o Terceiro Setor, isto é, os agentes privados, como o Instituto de Corresponsabilidade pela Educação (ICE) e o Instituto Sonho Grande (ISG). A implementação do Programa de Educação Integral foi possível a partir do Decreto n.º 36.408/ 2015, que criou as Escolas Cidadãs Integrais e o Regime de Dedicção Docente Integral (RDDI). Posteriormente, o decreto tornou-se a Lei n.º 11.100/ 2018, com a criação do Programa de Educação Integral (PEI), que abarca três modalidades de escolas, as quais são as Escolas Cidadãs Integrais (ECI), Escolas Cidadãs Integrais Técnicas (ECIT) e Escolas Cidadãs Integrais Socioeducativas (ECIS).

Entretanto, todos os modelos de escolas implementados contêm o mesmo método pedagógico e de gestão, o Modelo de Escola da Escolha, desenvolvido pelo Instituto de Corresponsabilidade pela Educação (ICE).

O Programa de Educação Integral prevê a expansão da carga horária das Escolas, entre os turnos de manhã e tarde, com “o objetivo de planejar e executar um conjunto de ações inovadoras em conteúdo, método e gestão, direcionadas à melhoria da oferta e qualidade do ensino na Rede Pública Estadual” (PARAÍBA, 2018). Reformulando todo o espaço escolar, sua atuação compete a duas etapas os níveis de ensino fundamental II e ensino médio, como também ensino profissionalizante ou EJA.

A normatização da legislação das escolas atende à primeira atribuição do setor público presente no Acordo de Cooperação Técnica n.º 353/2015, “Criar normativas e órgão para a gestão” (PARAÍBA, 2015). O mecanismo para o desenvolvimento social, avaliação de metas e resultados são os Planos de Ação, presentes na Tecnologia de Gestão da Educação:

Plano de Ação da Escola: instrumento de gestão escolar de natureza estratégica, elaborado coletivamente a partir do Plano de Ação do Programa de Educação Integral e coordenado pelo diretor da escola, contendo diagnóstico, definição e premissas, objetivos, indicadores e metas a serem alcançadas, estratégias a serem empregadas e avaliação dos resultados, sendo revisado anualmente a partir dos resultados alcançados e pactuados com o Secretário de Educação; (PARAÍBA, 2018, art. 6º, inciso IX).

A linguagem adotada no “Plano de Ação”, tem cunho empresarial, como se observa pelo uso de expressões como: “diagnóstico”, “estratégias”, “indicadores”, “metas”, “avaliação” e “resultados”, como se o espaço escolar fosse uma “empresa”, na qual o Diretor(a) e o “gerente”, possuem atribuições de Diretoria/Gestão, que segundo o Plano de ação, devem “planejar, implantar, acompanhar as ações e seus respectivos resultados conforme o Plano de Ação da unidade de ensino”, além de “gerir os recursos humanos, financeiros e materiais” e “acompanhar e zelar pelo cumprimento do Regime de Dedicação Docente Integral – RDDI, de 40 (quarenta) horas semanais” (PARAÍBA, 2018, art. 7º, inciso III, VI e XI). Evidencia-se, portanto, a ideia de capital humano, reforçada no trecho “gerir recursos humanos”, como também percebemos que cabe ao gestor da escola fiscalizar os professores para o cumprimento da carga horaria de 40 horas semanais.

O espaço escolar, assim, passa a ser hierarquizado e individualizado, como podemos perceber com a indução de cargos/títulos, nos mais diferentes níveis que compõem o espaço escolar, por exemplo, ao nível de gestão temos a implementação da seguinte organização: a(o) Diretor(a) cabe planejar, estabelecer e gerir todos os recursos humanos, financeiros e materiais; a(o) Coordenador(A) Administrativo(A)-Financeiro(a) (CAF) cabe apoiar o gestor em todas as suas atividades como também em específico, realizar planejamento, execução e prestação de contas de verbas advindas do poder Executivo, juntamente aos conselhos responsáveis; e a(o) Coordenador(a) Pedagógico(a) cabe auxiliar o gestor da unidade de ensino na execução do projeto político-pedagógico, em específico orientar as atividades dos professores em horas de trabalho pedagógico coletivo e individual; aos docentes temos o Coordenador(a) de Área do conhecimento cabe elaborar e executar o seu Programa de Ação com os objetivos, metas e resultados a serem atingidos e orientar os professores de sua área na elaboração dos Programas de Ação e dos Guias de Aprendizagem; e aos discentes temos o líder de turma: “é o elo entre a turma e a escola, responsável pelo diálogo ético e eficaz, como também é responsável por coordenar eventuais problemas” (PARAÍBA, 2019, p. 4).

Dito isso, podemos afirmar que as escolas passaram a ser um espaço extremamente hierarquizado, como forma de responsabilização dos indivíduos ou Gestão do *accountability*, onde cada uma dessas funções possuem uma semelhança: a ideia de liderança, consequência da lógica empresarial na qual todos devem estar sobre controle. Segundo Afonso (2022, p.15), ao entender *accountability* como “valores e metodologias entre avaliação, prestação de contas e responsabilização”, a TGE desenvolvida pelo ICE, compactua diretamente com este modelo, ancorado na busca de dados mensurais, onde os indivíduos se tornam dados estatísticos, um fator na hierarquização e surgimento do cargo de Coordenador(a) Administrativo(a)-Financeiro(a) (CAF), que incide na perspectiva de prestação de contas, a necessidade de um agente financeiro no espaço escolar, materializando cada vez mais a associação da escola ao uma empresa.

Nessa lógica, os docentes e todo corpo escolar estão inseridos em uma competição na busca de resultados. Vale salientar uma precarização do trabalho docente, submetidos a uma carga horária máxima prevista nos direitos trabalhistas, sendo assim, os docentes têm de cumprir uma carga horária de 40 horas semanais, sem poder desenvolver outras atividades durante os períodos (manhã e tarde), sendo

submetidos, mesmos em regime de contratação os quais tem acesso por meio de um processo seletivo.

Para fins de recrutamento de Professores, Diretores, Coordenadores Administrativo-Financeiros e Coordenadores Pedagógicos das escolas, a Secretaria de Estado da Educação poderá selecionar profissionais mediante critérios objetivos e impessoais, por meio de processo seletivo, conforme regulamentação a ser expedida pelo titular da Secretaria de Estado da Educação (PARAÍBA, 2018, p. 4).

Além disso, esses profissionais são submetidos a um sistema de recompensa por meio de Gratificação por Atividade Exercida (GAE) ou Bolsa Cidadã, atendendo a lógica de mercado onde há a necessidade de incentivo para se manter a produtividade, desempenho em busca de resultados mensuráveis, tendo como exigência o cumprimento da carga horária e dedicação exclusiva.

Podemos pensar no processo de avaliação e publicização de resultados a partir da avaliação em larga escala, a exemplo do Índice de Desenvolvimento da Educação da Paraíba (IDEPB). Essa busca por dados mensuráveis é uma ação do meio empresarial que compactua para o controle social, baseado em rendimento de produtividade. A consequência dessas ações avaliativas por meio da aquisição de dados torna possível a responsabilização dos indivíduos, como destacar Rayssa Batista (2019):

Os resultados de aprendizagem (e da realização de diversas provas e simulados ao longo do ano) podem ser interpretados por uma visão de produtividade, como uma forma de treinar ou preparar o estudante para produzir com excelência resultados numéricos satisfatórios (ex: Ideb e IdePB), já adaptando suas próprias características a uma lógica mercadológica. (BATISTA, 2019, p. 85)

Diante do que foi exposto, percebemos que a escola passar a ter contornos de gestão empresarial através da adoção de mecanismos de controle desenvolvidos pela TGE (ICE), entre esses mecanismos podemos elencar a descentralização, hierarquização, avaliação e publicação de dados e a responsabilização entre os indivíduos que compõem o espaço escolar. Araújo (2021) acrescenta aos mecanismos de premiação compactuar diretamente com a ideia de gestão gerencial, segundo ele:

A concepção da gestão gerencialista é claramente visível dentro do ambiente escolar da rede estadual de ensino, através da introdução de mecanismos de premiação, tanto para a escola quanto para o professor, que conseguir elevar os resultados de desempenho de seus alunos nos testes padronizados estipulados pela SEE/PB. (ARAÚJO, 2021, p. 163)

Apoiando-se em Laval (2021), contrapõem-se a lógica empresarial no campo educacional. O autor concebe que “a Escola não é uma empresa”, argumentando que as empresas tralham em prol do lucro, acima de tudo, enquanto a escola visa conhecimento, autonomia e dignidade, valores opostos ao pregado e postulado na lógica empresarial. A educação deve ser um espaço de resistências contra as lógicas dos grupos empresariais. Assim, a iniciativa dessa pesquisa é justamente refletir sobre o tema para podermos identificar quem são esses atores interessados em gestar normativas mercadológicas para a educação pública, em especial na Paraíba, para promover uma possível (re)ação para a manutenção de uma Educação pública.

A sociedade civil e Estado são perpassados por interesses mercantis. Assim, o privado é vinculado ao mercado (PERONI, 2015). Sendo assim, podemos argumentar que o ICE é um agente mercadológico, instalando no espaço escolar por meio normativas de competitividade, vigilância, números, hierarquia, a lógica do lucro. Para Freire (2016, p.125), “o discurso ideológico da globalização procurar que ela vem robustecendo a riqueza de uns poucos e verticalizando a pobreza e miséria de milhões”. Nessa lógica, é evidente que o terceiro setor dissemina o discurso ideológico de mercado, verticalizado entre empresas bancárias (Banco Mundial, Banco Internacional de Desenvolvimento, Banco Itaú, Banco Bradesco, Ambev e entre outros) para agentes privados (TPE, ICE, ISG e IQE), invadindo um direito básico e comum: a Educação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Não creio que as mulheres e os homens do mundo, independente até de suas posições políticas, mas sabendo-se e assumindo-se como mulheres e homens, como gente, não aprofundem o que hoje já existe como uma espécie de mal-estar que se generaliza em face da maldade neoliberal. Mal-estar que terminará por consolidar-se numa rebeldia nova em a palavra crítica, o discurso humanista, o compromisso solidário a denúncia veemente da negação do Homem e da mulher e o anúncio de um mundo genteficado serão armas de incalculável alcance (FREIRE, 2016, p.125).

É uma honra dialogar com Freire, aqui considerado ativista que procurou denunciar as consequências do neoliberalismo. Concebe-se esse trabalho igualmente como uma denúncia que parte da curiosidade de se entender o Programa de Educação Integral da Paraíba. As discussões desempenhadas nessa monografia são sobre como os atores privados adentram o espaço educacional, sendo até pouco tempo indiferentes e estranhos à Educação pública.

Para compreender quem são esses atores, como atuam, precisei entender o desenvolvimento das ideias sobre Estado. Entre concepções de um Estado Sujeito e Objeto, ou seja, o primeiro referente ao governante e o segundo como meramente objeto de uma classe dominante, observou-se que o Estado é bem mais do que isso, é a correlação de forças das frações sociais, no entanto, não necessariamente há equidade entre essas forças que compõem o Estado. No advento do capitalismo avançado, criam-se discursos sobre o Estado, como o que aponta que o mesmo estava em “crise”, precisando ser “tutelado” pelo mercado, discurso ideólogo neoliberal construído pelas organizações miltareis financeiras (mercado), como o Banco Mundial e o Banco Internacional de Desenvolvimento, que passam a disseminar reformas gerenciais para diversos países, incluindo os da América Latina.

Dentro dessas disputas entre as forças socais que compõem a sociedade no século XX, entre Estado, Mercado e Trabalhadores, para o caso inglês, Antony Gramsci teoriza a concepção de Estado Ampliado, que compreende que o estado é composto de uma sociedade política (aparelho do estado) e uma sociedade civil (sociedade coletiva organizada). Fontes (2010) argumenta que há dois meios de atuação da sociedade civil que são: “formas de serem adequadas aos interesses do mundo burguês (a hegemonia) ou, ao contrário, capazes de se opor a esta concepção e propor uma alternativa rumo à sociedade igualitária (FONTES, 2010, p. 211).

Entre os pontos abordados estão as nuances, as diferenças da ação sobre as ideais da abordagem sobre a premissa do liberalismo, ou mal-estar, como coloca Freire na citação acima, pois a discussão no século XX desemboca em duas vertentes. A primeira se configura como política do Bem-Estar Social, que prega um estado interventor e regulador de forma econômica e política, estadista e com políticas sociais. A segunda vertente surgiu na tentativa de se contrapor, dando ao neoliberalismo, que defende a intervenção estatal no mercado, mas sem entrave, enquanto as questões são “as pedras no sapato”, ocorrer o enxugamento de recursos como também a transferência de responsabilidade sobre as políticas sociais para a sociedade civil.

Giddens (2001) teorizou sobre o surgimento de uma Terceira Via, para ele uma espécie de vírus atenuado. Por mais que seja uma solução paliativa, o “vírus” neoliberal ainda permaneceria vivo. Basicamente, a Terceira Via é a ideia de “centro” político na premissa de que é possível mesclar a luta de classes sociais e a necessidade do mercado.

Dito isso, retomamos a ideia do mercado como parâmetro a ser seguido pelo Estado. Como também argumentou Fontes (2010), a sociedade civil ao se adequar aos interesses de mercado, na realidade, viabiliza a usurpação que se apropria do selo de sociedade civil. Ou seja, o Terceiro Setor pode ser compreendido como extensão do Segundo Setor (Mercado). Esse processo acontece quando os empresários são convocados pelos agentes de mercado (Banco Mundial, Fundo Monetário Internacional e Banco Internacional de Desenvolvimento, entre outros) para orientarem reformas estatais nos países até então com débitos com esses bancos. Isso ocorreu no Congresso de Washington (1989), pautado em disciplina fiscal, liberação de mercado e privatizações, ou seja, o projeto neoliberal.

No caso do Brasil, a reforma foi implementada no governo Fernando Henrique Cardoso (FHC) (1995-2003), por meio do Ministro da Administração Federal e Reforma do Estado (1995-1998), tendo como seu principal articulador o ministro Luiz Carlos Bresser-Perreira, que vai desenvolver o Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado (PDRAE) (1995). Esse plano atuava com base em três movimentos: a privatização, a publicização e a terceirização. Como destacou Bresser-Pereira (1998), a privatização é um processo de transformação de forma de uma empresa estatal em privada, a publicização, é transformar uma organização estatal em uma organização

de direito privado, mas pública não-estatal e a terceirização e o processo de transferir para o setor privado serviços auxiliares ou de apoio.

Assim, o processo de publicização precisou do surgimento do Terceiro Setor, que opera por meio de acordos, termos e contratos entre o público e o privado. O governo FHC desenvolveu um papel central na instituição de legislação para a atuação desse setor, com as leis como “Organização Social ou Organizações da Sociedade Civil de Interesse Público - OSCIPs, respectivamente regulamentadas pelas seguintes legislações: Lei nº. 9.637/98 e a Lei nº. 9.790/99.” (PIRES; PERONI; ROSSI, 2017, p. 87). Essas leis possibilitam e qualificam esses agentes privados para atuação em diversas áreas do setor público, principalmente a área social.

O governo Lula dá continuidade à legislação com a formulação da Lei das Parcerias Pública Privada (Lei n.º 11.079/04), prevendo a atuação desse Terceiro Setor em obras públicas e prestação de serviços, com a asseguuração por parte do poder público, podendo ser remunerada ou não. Já no governo Dilma, estabeleceu-se o Marco Regulatório do Terceiro Setor (MROSC), Lei n. 13.019/14, que sofreu alterações no ano seguinte, atualmente a Lei n.º 13.204/15, que articula de maneira mais robusta as atribuições e deveres e cria outra nomenclatura: Organizações da Sociedade Civil (OSC). Percebeu-se, portanto, a continuidade da construção de um arcabouço legislativo sobre a atuação do Terceiro Setor, mesmo que de modo complexo e particular, os Governos FHC, Lula e Dilma.

Partindo do olhar sobre o arcabouço legislativo formado para atuação do Terceiro Setor (Mercado), direcionou-se o olhar para compreender a formulação desses atores de mercado na Educação, como o Congresso Mundial de Educação Para Todos (1990), Jomtien, Tailândia, sob a coordenação da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) e do Banco Mundial. Neste, vários países estiveram presentes, incluindo o Brasil, para a orientação a abertura da responsabilização da classe empresarial para o desenvolvimento da Educação Básica, ou seja, uma ampliação das atribuições do Estado para terceiros por meio da Terceiro Setor (sociedade civil). Com influência empresarial, visou-se a formação de trabalhadores flexíveis, inovadores, versáteis e motivados, fortalecendo a quantidade, a competição e a produtividade.

Logo em seguida, temos a criação do Programa de Promoção das Reformas Educacionais na América Latina e Caribe (PREAL) (1996), presidido por três instituições: USAID, Diálogo Interamericano e BID. O diálogo trata-se da formação de

grupos empresariais para atuarem na educação, voltada para o mercado de trabalho. Em consequência, o Preal cria movimento de empresários que vão formar a Rede Latino-Americana de Organização da Sociedade Civil para a Educação (REDUCA) (2011), composta por instituições privadas em 15 países na América Latina e Caribe. Incluído o Todos Pela Educação (TPE) (2006) no Brasil, classificado como OSCIP. O TPE cria uma rede de conexões empresariais e também articula todas as organizações do Terceiro Setor no Brasil, tornando-se um dos principais atores privados na criação e interferências de políticas públicas educacionais.

No tocante ao estado da Paraíba, temos o início da privatização da construção dos vínculos entre o público e o privado na educação, durante o Governo Ricardo Coutinho (PSB) (2011-2018), a princípio com o Instituto de Corresponsabilização Educacional (ICE) e Instituto Sonho Grande (ISG), (2015), por meio do Acordo de Cooperação Técnica n. 353/2015, entre o estado da Paraíba e os institutos para assegurar a adoção do Modelo de Escola da Escolha.

O Modelo de Escola da Escolha, desenvolvido pelo Instituto de Corresponsabilidade pela Educação (ICE) em Pernambuco, oferecido ao estado da Paraíba e posteriormente desenvolvido, mensura sua atuação em cinco eixos: 1) protagonismo; 2) formação continuada; 3) excelência de gestão; 4) corresponsabilidade e 5) replicabilidade. Sendo assim, o Modelo atua de maneira ampla, seja na parte pedagógica seja na gestão. O foco é sobre a atuação da gestão escolar que se ancora em Tecnologia Empresarial, isto é, a transferência de tecnologia é uma característica do processo de privatização, a pública precisa se assemelhar ao privado, ou seja, a escola é dita como uma empresa, mercado ou quase mercado. Laval (2021) aponta que o sucesso da ideologia neoliberal é tão evidente como a identidade que existe entre a “reforma” da escola e sua transformação em mercado ou quase mercado.

A Tecnologia de Gestão Educacional (TGE), que integra o Modelo Escola da Escolha e composta por diálogos de diversas tecnologias de mercado, destaco três: a primeira, a Tecnologia Empresarial Odebrecht, que atua como a hierarquização do espaço de ação dividido em centros de dados, equipe de apoio e comunicação; a segunda tecnologia, o Ciclo PDCA (sigla em inglês que significa: Plan, Do, Check, Act; em tradução livre: planejamento, execução; avaliação, agir); a terceira tecnologia de gestão é *accountability*, que é a adoção de mecanismos de controle social, como

métodos de avaliação e mensuração de resultados, prestação de contas e responsabilização dos indivíduos.

São tecnologias de/para o mercado de trabalho, em busca de números, resultados, produtividade, que pregam controle social, individualismo, corresponsabilidade, e acabam por usurpar o espaço escolar. Concordamos com Laval (2021) quando este aponta tal mudança como a transformação das escolas em empresas produtoras de mercadorias específicas, induzidas a produzir “capital humano”: estudantes que passam a ser vistos como produtos/trabalhadores a serem moldados à lógica de mercado. A atuação desse modelo de gestão não promoveu a formação humana integral, como prometido, e muito menos o combate às desigualdades socioeconômicas. Na prática, essas formações, geridas por mercados financeiros, produzem trabalhadores excedentes, promovendo cada vez mais a precarização da situação do trabalhador. Podemos então observar que há a privatização do direito à educação, não de acesso, mas de escolha, o que antes era visto como direito comum, hoje compreendemos como algo verticalizado, de cima para baixo, geridos e impostos por mercado.

Portanto, aponta-se que um dos males gerados pelo neoliberalismo é a adoção dessa Tecnologia de Gestão Educacional (TGE), que foi vendida para o poder público de diversos Estados brasileiros, como Pernambuco (2008) e Paraíba (2018), com a implementação de Programas de Educação Integral que adotam o Modelo de Escola da Escolha. Dessa forma, constituem um pacto entre os atores privados e o público, o processo de transferências de responsabilidade do Estado da Paraíba e os para Instituto de Corresponsabilidade Educacional (ICE) e Instituto Sonho Grande (ISG), geral alto nível de hierarquização, individualismos e responsabilização dos indivíduos, entre da lógica que todos precisam ser controlados, a uma descentralização e vigilância, a cobrança por produtividade (resultados).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ADRIÃO, Theresa. A privatização da educação básica no Brasil: considerações sobre a incidência de corporações na gestão da educação pública. In: ARAÚJO, L.; PINTO, J. M. R. (Orgs.). **Público X privado em tempos e crise**. São Paulo: Fundação Lauro Campos e Fineduca, 2017. p. 16-37.

AFONSO, A. J. Nem tudo o que conta em educação é mensurável ou comparável. Crítica à accountability baseada em testes standardizados e rankings escolares. **Revista Lusófona de Educação**, v. 13, n. 13, p. 13-29, 2009. Disponível em: (link <https://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/article/view/545>). Acesso em: 12 jan. 2022.

ALMEIDA, Elgonzales Magalhães. Estado de bem-estar social e neoliberalismo: fundamentos e história. *Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento*, Ano 6, Ed. 12, Vol. 10, n. 12, p. 54-67, dez. 2021. ISSN 2448-0959, Link de acesso: <https://www.nucleodoconhecimento.com.br/ciencias-sociais/estado-de-bem-estar>. Acesso em: 28 out. 2024

ANDERSON, Perry. Balanço do neoliberalismo. In: SADER, Emir; GENTILI, Pablo (Orgs.). **Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o Estado democrático**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

ANDRADE DE MOURA, S.; ANDRADE OLIVEIRA, D. Atores privados, “soluções” do mercado e a privatização da educação: o caso das escolas cidadãs integrais no estado da Paraíba. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação** - Periódico científico editado pela ANPAE, [S. l.], v. 40, n. 1, 2024. DOI: 10.21573/vol40n12024.136369. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/rbpae/article/view/136369>. Acesso em: 9 nov. 2024.

ANTUNES, Ricardo. **Os sentidos do trabalho: ensaios sobre a afirmação e a negação do trabalho**. 6. ed. São Paulo: Boitempo Editorial, 2003.

ARAUJO, Ana Claudia Cavalcanti de. **Organizações sociais e gestão escolar nas escolas estaduais da Paraíba**. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2021. Orientador: Jorge Fernando Hermida. 530 f.

BIANCHI, Álvaro. **O Laboratório de Gramsci: filosofia, história e política**. São Paulo: Alameda, 2008.

BRASIL. Lei nº 3.577, de 4 de julho de 1959. Diário Oficial da União, Brasília, 4 jul. 1959. Revogada pelo Decreto-Lei nº 1.572, de 1977.

_____. Constituição da República Federativa do Brasil. Promulgada em 5 de outubro de 1988. Disponível em: (link http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em: 2 jul. 2022.

_____. Ministério da Administração e Reforma do Estado. Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado. Brasília, DF: MARE, 1995.

_____. Ministério de Educação e Cultura. LDB - Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996.

_____. Lei nº 9.790, de 23 de março de 1999. Dispõe sobre a autorização para que entidades privadas realizem parcerias com a União. Diário Oficial da União, Brasília, 24 mar. 1999.

_____. Decreto nº 7.083, de 27 de janeiro de 2010. Dispõe sobre o Programa Mais Educação. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 28 jan. 2010.

_____. Lei nº 13.204, de 14 de dezembro de 2015. Dispõe sobre o regime jurídico das parcerias voluntárias entre a administração pública e as organizações da sociedade civil. Diário Oficial da União, Brasília.

_____. Legislação sobre o Terceiro Setor [recurso eletrônico]: dispositivos constitucionais, decretos-leis, leis, medidas provisórias e decretos federais sobre sociedade de utilidade pública e organização da sociedade civil de interesse público (OSCIP) / Câmara dos Deputados. – Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2016. – (Série legislação; n. 258 PDF)

_____. Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, 2017. Disponível em: Acesso em: 20 abr. 2023.

BRASIL. Programa Nacional de Apoio à Modernização da Gestão e do Planejamento dos Estados Brasileiros e do Distrito Federal (PNAGE). Disponível em: <https://www.gov.br/economia/pt-br/assuntos/gestao/outros/gestao-publica/programas-e-projetos-de-gestao>. Acesso em: 23 set. 2024.

BRESSER PEREIRA, L. C. A reforma do Estado dos anos 90: lógica e mecanismos de controle. **Lua Nova**, São Paulo, n. 45, p. 49-95, 1998.

BATISTA, Jessica Holanda de Medeiros. **Educação em direitos humanos em Escolas Integrais Cidadãs de ensino médio de João Pessoa**: aproximações e deslocamentos. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal da Paraíba, Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, João Pessoa, 2022. 115 f.

CALEGARE, Marcelo Gustavo Aguilar; SILVA JUNIOR, Nelson. **A “construção” do terceiro setor no Brasil**. Rev. psicol. polít., São Paulo, v. 9, n. 17, p. 129-148, jun. 2009.

CRUZ, Arlete Lima da. **Tecnologia de gestão e práticas de treinamento**. Dissertação (Mestrado em Administração Estratégica) - Universidade Salvador, Salvador, 2005.

DI PIETRO, Maria Sylvia Zanella. **Parcerias na administração pública**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

FALCONER, Andres Pablo. **A promessa do Terceiro Setor**. Dissertação (Mestrado) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 1999.

FISHER; FALCONER, A. P. Desafios da parceria Governo-Terceiro Setor. *Revista de Administração*, v. 33, n. 1/2, p. 12-19, jan./mar. 1998.

FILHO, Marçal Justen. **Teoria geral das concessões de serviço público**. São Paulo: Dialética, 2005.

FONTES, Valter. **O Brasil e o capital-imperialismo: Teoria e história**. Rio de Janeiro: EPSJV/Editora UFRJ, 2010.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 54. ed. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 2016.

GENTILI, Pablo. **A falsificação do consenso: simulacro e imposição na reforma educacional do neoliberalismo**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998. p. 13-39.

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

GIDDENS, Anthony (Org.). **O Debate Global sobre a Terceira Via**. São Paulo: Editora UNESP, 2007.

GONH, Maria da Glória. Conselhos municipais de acompanhamento e controle social em Educação: participação, cidadania e descentralização. In: SOUZA, Donaldo Bello de (Org.). **Conselhos municipais e controle social da educação: descentralização, participação e cidadania**. São Paulo: Xamã, 2008.

GOMES, Danyella Jakelyne Lucas. **Programa de Educação Integral em Pernambuco e as Escolas de Referência em Ensino Médio: um estudo de caso**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal Rural de Pernambuco, Recife, 2016.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do Cárcere**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000-2001. v. 1.

GRAMSCI, Antonio. **O leitor de Gramsci: escritos escolhidos 1916-1935**. Organizador: Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011.

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

HARVEY, David. **O neoliberalismo: história e implicações**. Tradução Adail Sobral, Maria Stela Gonçalves. 5. ed. São Paulo: Editora Loyola, 2014.

HEGEL. **Enciclopédia das ciências filosóficas (em compêndio)**. São Paulo: Edições Loyola, 2011.

ICE. Tecnologia de Gestão Educacional: Princípios e Conceitos Planejamento e Operacionalização. 1. ed. Recife: Instituto de Corresponsabilidade pela Educação, 2015. 51 p.

Instituto de Corresponsabilidade Pela Educação. ICEBRASIL. Recife: ICE, 2024. Disponível em: <https://icebrasil.org.br/parcerias/>. Acesso em: 23 set. 2024.

LAVAL, Christian. **A escola não é uma empresa**: o neoliberalismo em ataque ao ensino público. Tradução: Mariana Echalar. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2019. 326 p.

LEHER, R. 25 Anos de Educação Pública: notas para um balanço do período. In: GUIMARÃES, Cátia (Org.). **Trabalho, educação e saúde**: 25 anos de formação politécnica no SUS. Rio de Janeiro: EPSJV, 2010.

LIMA, M. da C. S.; LUCAS GOMES, D. J. Novo Ensino Médio em Pernambuco: construção do currículo a partir dos itinerários formativos. **Retratos da Escola**, v. 16, n. 35, p. 315-336, 2022. DOI: 10.22420/rde.v16i35.1478. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/1478> Acesso em: 23 out. 2024.

LORDÊLO, J. A. C. Publicização da gestão escolar: descentralização radical, privatização ou desresponsabilização do Estado? **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação - Periódico científico editado pela ANPAE**, [S. l.], v. 17, n. 2, 2012. DOI: 10.21573/vol17n22001.25573. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/rbpae/article/view/25573>. Acesso em: 2 nov. 2024.

MARIUTTI, Eduardo Barros. **O Colóquio Walter Lippmann e a gênese do neoliberalismo**. Revista de Economia Política, São Paulo, 2021. ISSN 0103-9466.

MAGALHÃES, M. **A juventude brasileira ganha uma nova escola de Ensino Médio**: Pernambuco cria, experimenta e aprova. 1. ed. São Paulo: Albatroz: Loquii, 2008.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Manifesto do Partido Comunista**. São Paulo: Expressão Popular, 2008 [1848].

MENDONÇA, S. R. Estado e Sociedade. In: MATTOS, M. B. (Org.). **História: Pensar & Fazer**. Rio de Janeiro: Laboratório Dimensões da História, 1998. p. 13-32.

MENDONÇA, S. R. **Estado e poder no Brasil: abordagens teórico-metodológicas**. In: ANPUH (Org.). Anais do XXII Simpósio Nacional de História, João Pessoa, 2003.

MENDONÇA, S. R. Estado. In: CALDART, R. S.; PEREIRA, I. B.; ALENTEJANO, P.; FRIGOTTO, G. (Orgs.). **Dicionário de Educação do Campo**. Rio de Janeiro/São Paulo: Expressão Popular, 2012. p. 282-286.

MENDONÇA, S. R.; FONTES, V. História e teoria política. In: CARDOSO, C. F.; VAINFAS, R. (Org.). **Novos Domínios da História**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2012. p. 55-71.

MENDONÇA, S. R. O Estado Ampliado como Ferramenta Metodológica. **Revista Marx e o Marxismo**, v. 2, n. 2, jun./jul. 2014, p. 27-43.

MIRANDA, E. A mundialização financeira frente ao neoliberalismo. **Em Tese**, Florianópolis, v. 2, p. 41-51, 2004.

MISHRA, Ramesh. O Estado providência na sociedade capitalista: políticas públicas na Europa, América do Norte e Austrália. Tradução de Ana Barras. Oeiras: Celta Editora, 1995.

MONTAÑO, Carlos. **Terceiro Setor e questão social**: crítica ao padrão emergente de intervenção social. São Paulo: Cortez, 2002.

MORAES, Roque. Análise de conteúdo. **Revista Educação**, Porto Alegre, v. 22, n. 37, p. 7-32, 1999.

ODEBRECHT, N. **Sobreviver, crescer, perpetuar**: tecnologia empresarial Odebrecht. Salvador: Odebrecht, 2006.

OLIVEIRA, M. T. C. D. A construção da democracia consentida no Brasil (1995-2006): uma abordagem de cunho gramsciano. In: MENDONÇA, S. R.; LAMOSA, R. (Org.). **Gramsci e a pesquisa histórica**. 1. ed. Curitiba: Appris, 2018. p. 119-137.

LIMA, I. Á. A. P. **TEAR - Tecnologia empresarial aplicada à educação**: gestão e resultados. Recife: Livro Rápido, 2009.

VIEIRA, Nívea Silva. **Hegemonia do capital financeiro**: a atuação do ISG, Unibanco na política educacional. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2019. 286 p.

VIEIRA, N. S.; LAMOSA, R. D. A. C. **Todos pela educação?** Uma década de ofensiva do capital sobre as escolas públicas. 1. ed. Curitiba: Appris, 2020. 171 p. ISBN: 978-85-473-2238-0.

PARAÍBA. Governo do Estado. Plano "Paraíba faz Educação". Paraíba, 2011.

PARAÍBA. Governo. Governo do Estado lança plano de gestão "Paraíba Faz Educação 2". João Pessoa: Governo da Paraíba, 2015. Disponível em: (link unavailable). Acesso em: 23 set. 2024.

PARAÍBA. Governo. Ricardo conhece o Programa Modelo ICE de Escola em Tempo Integral. João Pessoa: Secretaria de Educação Estadual, 2015. Disponível em: (link unavailable). Acesso em: 5 jul. 2024.

PARAÍBA. Secretaria de Educação Estadual. Plano Estadual de Educação 2015-2025. Lei nº 10.488, de 23 de junho de 2015. João Pessoa: Diário Oficial Estadual, 2015. Disponível em: <https://paraiba.pb.gov.br/diretas/secretaria-da-educacao/consultas/plano-estadual-de-educacao-2015-2025>. Acesso em: 2 jul. 2024.

PARAÍBA, Governo do Estado. Acordo de Cooperação Técnica nº 359/2017. Diário Oficial do Estado da Paraíba, João Pessoa, 2017.

PARAÍBA. Lei nº 11.100, de 6 de abril de 2018. Diário Oficial do Estado da Paraíba, João Pessoa, 12 de abr. 2018. p. 3. Disponível em: <https://static.paraiba.pb.gov.br/2018/04/Diario-Oficial.pdf>. Acesso em: 10 de ago. 2024

PARAÍBA. Secretaria de Educação. Cartilha de Formação de Líderes Estudantis. João Pessoa: Governo do Estado da Paraíba, 2019.

PARAÍBA, Governo do Estado. Acordo de Cooperação Técnica nº 0187/2021, 18 de outubro de 2021, João Pessoa. Disponível em: <https://cge.pb.gov.br/gea/Uploads/Convenios/Convenios019837.pdf>.

PERONI, Vera Maria Vidal. **Implicações da relação público-privada para a democratização da educação**. Porto Alegre: UFRGS, 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

PERONI, V. M. V. et al. Terceira Via, Terceiro Setor e a parceria IAS: sistemas de ensino público no Brasil. **Educ. Teoria Prática**, Rio Claro, v. 19, n. 32, p. 17-35, jun. 2009. Disponível em: <https://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/educacao/article/view/2642/503>. Acesso em: 06 set. 2024.

PERONI, V. M. V.; OLIVEIRA, R. T. C. de; FERNANDES, M. D. E. Estado e Terceiro Setor: as novas regulações entre o público e o privado na gestão da educação básica brasileira. **Educação & Sociedade**, v. 30, n. 108, p. 761-778, 2009. DOI: 10.1590/S0101-73302009.

PERONI, V. M. V. Privatização do público versus democratização da gestão da educação. In: GOUVEIA, A.; PINTO, M.; CARBUCCI, P. **Federalismo e políticas na efetivação do direito à educação no Brasil**. Brasília: IPEA, 2011.

PERONI, V. M. V. A gestão democrática da educação em tempos de parceria entre o público e o privado. **Proposições**, v. 23, n. 2, p. 19-31, maio 2012. DOI: 10.1590/S0103-73072012000200003.

PERONI, Vera Maria Vidal. A privatização do público: implicações para a democratização da educação. In: PERONI, Vera Maria Vidal (Org.). **Redefinições das fronteiras entre o público e o privado**: implicações para a democratização da educação. Brasília: Liber Livro, 2013. p. 9-32.

PIRES, D. de O.; PERONI, V. M. V.; ROSSI, A. J. Regulamentação do terceiro setor no Brasil e a democratização da educação pública. **Políticas Educativas – PolEd**, v. 10, n. 2, 2017. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/Poled/article/view/76809>. Acesso em: 24 set. 2024.

POULANTZAS, Nicos. **As classes sociais no capitalismo hoje**. Rio de Janeiro: Zahar Editora, 1975.

PREAL. Resumen Ejecutivo: Boletim Informativo, n. 9, Santiago, Chile, maio 2001.

REDUCA. Quem somos. [S.l.]: [s.n.], 2019. Disponível em: <https://www.reduca-al.net/pt/nosotros>. Acesso em: 10 set. 2024.

SALLUM JR., Bernardo; GOULART, José Otávio. O Estado brasileiro contemporâneo: liberalização econômica, política e sociedade nos governos FHC e Lula. Revista de Sociologia e Política, Curitiba, v. 24, n. 60, p. 115-135, jun. 2016. DOI: <https://doi.org/10.1590/1678-987316246001>

SALA, Mauro. **Educação - Eleições: O "mal menor" e a educação**. Esquerda Diário, Campinas, 26 set. 2018.

SAVIANI, Dermeval. **O Plano de Desenvolvimento da Educação**. Educação & Sociedade, v. 28, n. 100, p. 1231-1255, 2007.

SOUZA, Marilsa Miranda de; SOARES, Gabriel Henrique Miranda. **Os mercadores da educação**. Revista Exitus, Santarém, v. 8, n. 3, p. 113-142, set./dez. 2018.