



Universidade Federal
de Campina Grande

UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE
CENTRO DE HUMANIDADES
UNIDADE ACADÊMICA DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - PPGED
MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO

ALINE DIONÍZIO LEAL

**O PROJETO ALUMBRAR NA REDE ESTADUAL DE ENSINO DA
PARAÍBA: UMA ANÁLISE A PARTIR DOS CONTRATOS DE "PARCERIA"
COM A FUNDAÇÃO ROBERTO MARINHO NO PERÍODO 2014-2018.**

CAMPINA GRANDE - PB

2019

ALINE DIONIZIO LEAL

O PROJETO ALUMBRAR NA REDE ESTADUAL DE ENSINO DA PARAÍBA: UMA ANÁLISE A PARTIR DOS CONTRATOS DE "PARCERIA" COM A FUNDAÇÃO ROBERTO MARINHO NO PERÍODO 2014-2018.

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

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

Orientador: Prof. Dr. Antônio Lisboa Leitão de Souza

CAMPINA GRANDE - PB

2019

L435pe Leal, Aline Dionízio.

O projeto Alumbrar na rede estadual de ensino da Paraíba: uma análise a partir dos contratos de “parceria” com a Fundação Roberto Marinho no período 2014-2018 / Aline Dionízio Leal. – Campina Grande, 2019.

166 f. : il. color.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Campina Grande, Centro de Humanidade, 2019.

"Orientação: Prof. Dr. Antônio Lisboa Leitão de Souza".

Referências.

1. Educação. 2. Parceria Público-Privado. 3. Fundação Roberto Marinho. I. Souza, Antônio Lisboa Leitão de. II. Título.

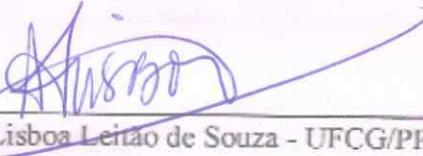
CDU 37(043)

ALINE DIONÍZIO LEAL

O PROJETO ALUMBRAR NA REDE ESTADUAL DE ENSINO DA PARAÍBA:
UMA ANÁLISE A PARTIR DOS CONTRATOS DE "PARCERIA" COM A
FUNDAÇÃO ROBERTO MARINHO NO PERÍODO 2014-2018.

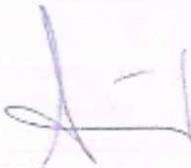
Dissertação aprovada em 18 / 03 / 2019

BANCA EXAMINADORA



Prof. Dr. Antônio Lisboa Leirão de Souza - UFCG/PPGED

Orientador



Prof.ª Dra. Theresa Maria de Freitas Adrião – FE/ UNICAMP

Examinadora externa



Prof.ª Dra. Luciana Leandro – UFCG/PPGED

Examinadora interna

Dedico esse trabalho a minha mãe, Rosilda. Agradeço o amor incondicional, incansável e a fé inabalável em mim.

AGRADECIMENTOS

Gostaria de agradecer a todas as pessoas que de alguma forma contribuíram para que eu pudesse chegar ao final deste caminho.

Agradeço a meus professores, reconheço a importância daqueles que impulsionaram meus primeiros passos, bem como, os que me acompanharam na escrita deste texto. Em especial agradeço aos professores do PPGEd/UFCG, destacando a importância do meu orientador Dr. Antônio Lisboa, obrigada por todas as contribuições, correções e compreensões.

À FAPESQ/PB, pela bolsa que financiou os últimos meses da minha pesquisa.

Agradeço a meus familiares. A minha querida madrinha, Célia, pelo apoio incondicional desde a graduação, ela que sempre adotou cada sonho meu como se fosse seu, sem ela eu não teria vencido os obstáculos que o contexto social impunha. Agradeço a minha irmã Elaine, por me apresentar o objeto deste estudo, por ser minha amiga mais fiel, por me ouvir, por suportar todas as lamentações, agradeço a cumplicidade que construímos nesses anos, tudo o que passamos serviu para fortalecermos nossos laços fraternos.

Em particular, toda gratidão a minha amada mãe, Rosilda. Obrigada pela força inesgotável, fé inabalável, amor incondicional e sem limites. Palavras não podem expressar o quanto orgulhosa eu sou de ser filha dela. Ela é a razão pela qual eu continuo lutando todos os dias. A fé que a move me faz entender o significado de amar alguém sem medidas e suas orações me fizeram ser a pessoa forte que sou hoje.

E, por fim, agradeço a Deus, autor de todos os caminhos da vida, único e bondoso, por não me deixar fraquejar.

Todas essas pessoas e tantas outras não mencionadas contribuíram para que meu caminho se tornasse mais fácil. Obrigada.

A primeira condição para modificar a realidade consiste em conhecê-la.

(Eduardo Galeano)

RESUMO

O objetivo dessa dissertação foi investigar as implicações do Projeto Alumbrar para organização das escolas públicas de Ensino Fundamental do Estado da Paraíba entre os anos de 2013 a 2018. A partir desses objetivos a pesquisa respondeu a algumas questões que nortearam as análises posteriores. São elas: De que modo a adoção da Parceria público-privada expressa no projeto Alumbrar tem interferido na redefinição da política educacional do Estado da Paraíba? De que forma a parceria público-privado definida no âmbito do projeto Alumbrar tem interferido na organização das escolas públicas? Para tal, usamos como metodologia a análise documental a partir de fontes primárias e secundárias. Ao longo do trabalho foi possível compreender os desdobramentos do Projeto Alumbrar (Prestação de serviços firmada entre a FRM e a SEE/PB) para a rede pública, suas implicações de ordem financeira para o Estado da Paraíba, sua concepção de formação, avaliação e a afinação com a agenda de redefinição do significado de público. A partir dos dados colhido através do INEP/MEC contestarmos a falácia “o privado é melhor que o público”, afirmativa que de algum modo sempre cerceia os discursos do senso comum. Desmembramos o Projeto Alumbrar em seus detalhes, concepção, metodologia, currículo, aparatos jurídicos e valores contratuais, descobrimos que a partir dele outros contratos são firmados gerando mais despesas para o orçamento fora daquilo que já havia sido pago pelo Projeto. Concluimos que o projeto falha em seu objetivo primordial: “corrigir a distorção idade-série”, ao passo que os índices paraibanos não obtiveram considerável melhora nos anos de cobertura do Projeto Alumbrar, e mesmo assim a SEE/PB renova o contrato com a FRM, tornando-o um investimento oneroso aos cofres públicos.

Palavras-chave: Parceria Público-privado. Fundação Roberto Marinho. Educação.

ABSTRACT

The purpose of this dissertation is to investigate the implications of the Alumbrar Project for the management of public elementary schools in the State of Paraíba between the years of 2013 to 2018. This research has answered some questions that guided further analyzes such as: How has the adoption of the Public-Private Partnership expressed in the Alumbrar project interfered in the redefinition of the educational policy of the State of Paraíba? How has the public-private partnership defined in the framework of the Alumbrar project interfered in the organization of public schools? To provide an answer it will be used as a methodology, the documentary analysis from primary and secondary sources. Along written this assignment it was possible to understand the developments of the Alumbrar Project (Provision of services signed between the FRM and the SEE / PB) for the public network, its financial implications for the State of Paraíba, it's conception of formation, evaluation and the adjustment of the agenda of redefinition surrounding the context of public. From the data collected through INEP / MEC we challenge the fallacy "the private is better than the public", an affirmative that somehow always decrease the rhetoric of common sense. We break the Alumbrar Project into its details, design, methodology, curriculum, legal apparatus and contractual values; it was also discovered from other contracts that they are signed generating more expenses for the budget than what was already paid for the Project. This investigation concluded that the project fails in its primary objective: "to correct the age-series distortion", while the Paraíba's indices did not obtain a considerable improvement in the coverage years of the Alumbrar Project, and even so, SEEE / PB renews the contract with FRM , making it a costly investment for public coffers.

Keywords: Public-private partnership. Roberto Marinho Foundation. Education.

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1– Distorção idade-série por Região Escolas Estaduais	64
Gráfico 2 – Índices de Distorção idade-série por ano, nas escolas estaduais da Paraíba.	66
Gráfico 3 – Distorção Idade-série na Paraíba de acordo com os anos de atraso	66
Gráfico 4 – Distorção Idade-série: Escolas estaduais paraibanas.....	115
Gráfico 5 – Distorção idade-série nas escolas participantes do Projeto Alumbrar (Impactos nos índices do Ensino Fundamental II)	116
Gráfico 6: Distorção idade-série nas escolas participantes do Projeto Alumbrar (Impactos na faixa atendida pelo projeto)	116

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Organograma Estrutural do Programa Aprendiz Legal.....	63
Figura 2 – Rotina diária na sala Alumbrar	111
Figura 3 – Projetos desenvolvidos pela FRM nos moldes do Alumbrar	114
Figura 4: Gráficos comparativos sobre os impactos do Projeto Alumbrar nos índices de distorção idade-série das escolas participantes.....	119

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Documentos encontrados sobre o Projeto Alumbrar	68
Quadro 2 – Reordenamento das atividades	76
Quadro 3 – Atividades que sofreram redução no escopo	77
Quadro 4 – Atividades que sofreram aumento no escopo	78
Quadro 5 – Valores as atividades realizadas em sala de aula.....	79
Quadro 6 – Valores dos contratos administrativos	90
Quadro 7 – Materiais didáticos complementares	95
Quadro 8 – Equipamentos por sala de aula	96
Quadro 9 – Materiais por sala de aula	97
Quadro 10 – Papelaria por sala de aula (mensal)	97
Quadro 11 – Relação dos materiais didáticos do Telecurso	98
Quadro 12 – Organização curricular: Módulos	98
Quadro 13 – Organização curricular: Disciplinas	99
Quadro 14 – Seguintos profissionais da Proposta Metodológica Telessala	105
Quadro 15 – Organização do Trabalho Pedagógico na sala Alumbrar	110

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

ACI	Atividade Complementar Interdisciplinar
CEE	Conselho Estadual de Educação
CF88	Constituição Federal de 1988
CIEE	Centro de Integração Empresa-Escola
CPGDC	Câmara de Políticas de Gestão, Desempenho e Competitividade
CNPQ	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
EUA	Estados Unidos das Américas
FHC	Fernando Henrique Cardoso
FIES	Financiamento Estudantil
FIESP	Federação das Industriais o Estado de São Paulo
FMI	Fundo monetário internacional
FRM	Fundação Roberto Marinho
GRE	Gerências Regionais de Ensino
IAS	Instituto Ayrton Senna
IDEB	Desenvolvimento da Educação Básica
IFS	Institutos Federais
INEP	Instituto Nacional Educação e Pesquisa
MEC	Ministério da Educação e Cultura
MTPE	Movimento Todos pela Educação
NGP	Nova Gestão Pública
NOA	Nova Oportunidade de Aprendizagem
ONG	Organizações não-governamentais
OS	Organizações sociais
OSFL	Organizações sem-fins lucrativos
PB	Paraíba
PET	Programa de Educação Tutorial
PPGED	Programa de pós-graduação em Educação
PPC	Projeto Pedagógico Complementar
PNUD	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PPP	Parcerias Público-Privadas
PRONATEC	Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego
PROUNI	Programa Universidade para Todos
PSB	Partido Socialista Brasileiro
PT	Partido dos Trabalhadores

SEE/PB	Secretaria da Educação do Estado da Paraíba
SEBRAE	Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas
SENAI	Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
SENAC	Serviço Nacional de Aprendizagem do Comércio
SENAR	Serviço Nacional de Aprendizagem Rural
SESC	Serviço Social do Comércio
SESCOOP	Serviço Nacional de Aprendizagem do Cooperativismo
SESI	Serviço Social da Indústria
SEST	Serviço Social de Transporte
SIC	Serviço de Informação ao Cidadão
SIGA	Sistema de Informações Governamentais
UEPB	Universidade Estadual da Paraíba
UFCG	Universidade Federal de Campina Grande
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação Ciência e a Cultura
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	16
1. O ESTADO, SUAS FUNÇÕES E A CONJUNTURA POLÍTICO-ECONÔMICA NEOLIBERAL NO BRASIL	27
1.1 A Nova Gestão Pública - NGP na Reforma do Aparelho Estatal.....	34
1.2 A Sociedade Civil e as estratégias de hegemonia.....	41
1.3 “Parcerias” Público-Privado (PPP) na Gestão Institucional.....	49
2. O ESTADO DA PARAÍBA: CONTEXTO E POLÍTICAS	55
2.1 Os governos e a racionalidade gerencial: sintonia política com o contexto nacional.....	56
2.2 A Fundação Roberto Marinho e sua atuação na rede pública de ensino paraibana.....	58
2.3 As Políticas Educacionais e o Projeto Alumbrar na PB.....	63
2.4 O Projeto Alumbrar e seu aparato jurídico: contratos, atores, vigência, objetivos, abrangência, pré-requisitos e implicações	67
2.4.1 O Contrato administrativo nº 201/2013.....	71
2.4.2 Resolução nº 167/2014 – Conselho Estadual de Educação	74
2.4.3 Contrato de compra nº 071/2014.....	75
2.4.4 Contrato nº 111/2014	75
2.4.5 Contrato administrativo nº 0115/2014	75
2.4.6 Contrato Administrativo nº154/2014	75
2.4.7 Contrato administrativo nº 0178/2014	76
2.4.8 Primeiro termo aditivo ao contrato nº 201/2013	76
2.4.9 Contrato administrativo nº 0177/2014.....	79
2.4.10 Diretrizes do Projeto Alumbrar	79
2.4.11 Segundo termo aditivo de supressão ao contrato nº 201/2013	79
2.4.12 Contrato Administrativo nº 018/2015	80
2.4.13 Contrato Administrativo nº 094/2015	80
2.4.14 Contrato nº 114/2015	81

2.4.15 Projeto Básico	81
2.4.16 Contrato Administrativo n°. 004/2017	81
2.4.17 Primeiro termo aditivo ao Contrato Administrativo n°. 004/2017	82
2.4.18 Documentos Estaduais	82
2.4.19 Proposta Técnica Pedagógica para Implementação da Metodologia Telessala™	83
2.5 Implementação do Projeto Alumbrar nas escolas.....	83

3. O PROJETO ALUMBRAR: DIMENSÕES E PERCEPÇÕES POLÍTICAS E PEDAGÓGICAS.....	87
3.1 Contratos, Valores E “Serviços Extras”.....	90
3.2 O currículo do Projeto Alumbrar.....	97
3.3 Avaliação do alunado.....	101
3.4 O avanço de série no Projeto Alumbrar.....	102
3.5 Professores e outros profissionais: formação e atuação no Projeto Alumbrar.....	104
3.6 Documentos oficiais e midiáticos: percepções acerca do Projeto Alumbrar.....	111
4. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	119
REFERÊNCIAS.....	126
ANEXOS.....	137

INTRODUÇÃO

No final do século XX, com atuação mais incisiva a partir dos anos de 1990, houve uma “unificação da classe empresarial em torno do projeto neoliberal” (MARTINS, 2013, p. 75), buscando engendrar a sociedade em torno de um projeto que comportasse princípios fundamentos da lógica do mercado, como os de competitividade e produtividade. Neste contexto, o Brasil vive uma ampla expansão no número de organizações, fundações e institutos que são apresentados como alternativa à “ineficiência” do Estado, consolidando-se a lógica das “parcerias¹” público privado na gestão e na ação estatal, principalmente no tocante às políticas públicas para as áreas sociais. E a educação, por sua vez, não está fora desse processo.

A rede pública de ensino sofre interferência de novos projetos sociais dirigidos e arquitetados pela classe empresarial, que entram nas escolas reestruturando papéis, redes de ensino, metodologias pedagógicas, dentre outros, deixando para trás um rastro de desconfiança para com o Estado, o qual por sua vez, tem seu papel reduzido como garantidor e provedor de serviços e políticas públicas. No entanto, é necessário observar que o Estado, contraditoriamente ao que deveria ser seu papel social, serve a uma agenda neoliberal de mudanças com foco nos interesses macroeconômicos, contribuindo, desta forma, para que seu papel seja reduzido perante as políticas sociais, beneficiando a burguesia em detrimento das camadas populares. Neste sentido, são arquitetadas estratégias para a consolidação da ação do capital, estando este inserido em um contexto de “crise estrutural” (PERONI, 2010), necessitando de novos rumos para garantir a sua própria perpetuação. Globalização, tecnologia e terceira via são as algumas das estratégias adotadas nessa última década, sob um discurso de crise estatal e arrocho das políticas sociais para garantir a sobrevivência do próprio sistema capitalista.

A ‘crise estatal’, cuja existência o neoliberalismo insiste em afirmar, trouxe mudanças significativas para todos os âmbitos da sociedade. Abriu caminho para a interferência da esfera privada na gestão do público, redefinindo as fronteiras entre o público e o privado, com a justificativa ideológica de que era necessário ajustar os gastos com a política social para

¹ O termo “parceria” será usado entre aspas neste estudo devido ao seu significado que segundo o Dicionário Aurélio pressupõe “2. Relação de **colaboração** entre duas ou mais pessoas com vista à realização de um objetivo comum”, delimitação que, pressupomos não condizer com o que é apresentado na “parceria” público-privado em questão (Projeto Alumbrar). Ao que pudemos perceber trata-se mais de um contrato de prestação de serviços do que uma “colaboração” ou “parceria”.

controlar a crise. Para tanto, medidas foram tomadas em prol desse ajuste, como por exemplo, o estabelecimento da parceria público-privado.

Na educação, essa estratégia tem sido amplamente utilizada sob a influência dos organismos internacionais, que incentivaram e recomendaram as “parcerias” com a esfera privada sob a justificativa da suposta eficiência da gestão empresarial, ainda com a tutela do conceito de qualidade amplamente divulgado nas grandes conferências mundiais realizadas nas últimas décadas. Por ocasião dessas conferências, foi possível observar a presença e o interesse de grandes empresários dedicados a “salvar” a educação.

Como parte desse mesmo processo, o termo qualidade sofreu diversas influências e interpretações, podendo abarcar desde reivindicações por melhorias estruturais, salariais até versões que o atrelam a meritocracia, na qual qualidade pode ser medida através índices, provas e resultados, principalmente o máximo de resultado com o mínimo de investimento. Essa mesma lógica tem sido empregada na maioria das “parcerias” público-privado.

Diversas pesquisas realizadas no Brasil² nos fornecem elementos para entender a participação de organizações do Terceiro Setor na construção das novas formas de privatização da educação. Em pesquisa realizada em 2010, Peroni e Adrião trouxeram um panorama sobre as várias frentes de atuação na educação de alguns Institutos, a exemplo do Instituto Ayrton Senna, que desenvolve ações de reestruturação de redes a partir de “parcerias” com o Estado. Notoriamente, os textos derivados dessa mencionada pesquisa nos mostram como são diversas as iniciativas e como elas atuam em várias frentes, abarcando, principalmente, a educação básica em todas as suas modalidades. Trata-se, pois, de iniciativas presentes nos mais diversos níveis, instâncias e esferas da administração pública estatal, mostrando o amplo alcance que estas organizações acabam por conseguir, não se restringindo a áreas específicas ou às grandes escalas.

E foi justamente observando uma iniciativa de pequeno porte, na cidade de Campina Grande-PB, que iniciei meus estudos sobre esta temática ainda na Graduação. Quando ingressei no Programa de Educação Tutorial – PET, programa que alia ensino, extensão e pesquisa, soube que poderia escolher uma área com a qual me identificava para desenvolver uma pesquisa individual. Então, logo decidi estudar as “iniciativas empresariais na educação em Campina Grande”, voltando-me inicialmente para o conceito de responsabilidade social. Daí descobri que as empresas empregavam este conceito no intuito de forjar seus trabalhadores dentro de uma lógica conformista, apassivadora e, acima de tudo, conciliadora

²Especificamente a pesquisa desenvolvida sobre o Instituto Ayrton Senna (Peroni & Adrião).

de classe. A pesquisa não prosseguiu por longo tempo, mas deixou um olhar atento e sensível às iniciativas do tipo.

A graduação em Pedagogia (UFCG) possibilitou-me acesso a uma gama de conhecimentos que, além de terem me constituído primeiramente a docente que sou, proporcionou, através do PET, os primeiros contatos práticos com a ação de pesquisar. Formei, a partir daquele ambiente acolhedor e instigador, os primeiros vínculos com temáticas relativas às Políticas Educacionais e que acabaram por servir de fundamento para as minhas escolhas teóricas, razão pela qual escolhi a Linha História, Política e Gestão Mestrado Acadêmico em Educação (PPGED/UFCG).

Ainda na graduação, a disciplina de Fundamentos Políticos trouxe a oportunidade de discutirmos algumas intervenções empresariais na educação através de organizações sociais. Nossas discussões em sala, apesar de ainda imaturas, despertaram o interesse pela pesquisa sobre esta temática.

Nesse sentido, deparei-me com o Projeto Alumbrar, uma parceria firmada entre a Fundação Roberto Marinho e o Governo Estadual da Paraíba, sendo implantado na escola onde estudei todo o meu ensino fundamental e pela qual preservo um espírito de zelo, haja vista o significado que ela teve para as crianças daquela comunidade. Isto me instigou a descobrir de que se tratava toda aquela movimentação. Com este intuito e em vistas da seleção de mestrado se aproximando, escrevi um projeto de pesquisa voltado para a compreensão e análise do “projeto Alumbrar”. Foi nesse contexto que consegui ingressar no Programa de pós-graduação em Educação - PPGed /UFCG e, a partir das orientações recebidas, pude discutir e avaliar as reformulações e ajustes do meu objeto de estudo.

Neste sentido, delimitamos como objeto de estudo uma parceria desenvolvida entre o Governo Estadual e a Fundação Roberto Marinho, ou seja, uma parceria entre o público e o privado. E como objetivos norteadores dos estudos, delimitamos o seguinte:

Objetivo Geral: Investigar as implicações do Projeto Alumbrar para organização das escolas públicas de Ensino Fundamental do Estado da Paraíba entre os anos de 2013 a 2018.

Este objetivo geral se desdobra em quatro objetivos específicos, que são: Contextualizar a regulamentação das “parcerias” público-privadas (PPP) no âmbito da Secretaria de Educação do Estado da Paraíba – SEE/PB. Analisar o Projeto Alumbrar e a participação da Fundação Roberto Marinho - FRM na sua implementação. Analisar participação da FRM na definição da política educacional do governo paraibano, no período de 2013 a 2018.

Inicialmente, buscávamos responder a algumas questões que nos inquietaram a partir de algumas informações preliminares e que, com o passar do tempo, foram sendo rearticuladas. Por exemplo, de que modo a adoção da parceria público-privada materializada no projeto Alumbrar tem interferido na redefinição da política educacional do Estado da Paraíba? De que forma a parceria público-privado definida no âmbito do projeto Alumbrar tem interferido na organização das escolas públicas?

Para respondê-las, inicialmente prosseguimos com o estudo bibliográfico das referências na área das “parcerias” público-privado, o site de periódicos da Capes nos trouxe amplo número de textos, através dos termos de busca: Parceria público-privado e Programa de aceleração de estudos. Concomitantemente passamos a pensar no campo de pesquisa, objetivávamos ir a campo colher os dados através de entrevistas com os sujeitos participantes do projeto, para tanto, começamos a visitar escolas participantes, conversar com professores e diretores dessas escolas, em caráter informal. Bem como, nos dirigimos a Gerência Regional de Ensino de Campina Grande a fim de obter informações que pudessem delimitar melhor o objeto, lá encontramos a coordenação regional do projeto na cidade, esse encontro nos foi de grande auxílio, trouxe muitas informações relevantes para nossas análises, a exemplo, das Diretrizes do Projeto Alumbrar (em anexo). Não obstante, as buscas em *sites* nos trouxeram o primeiro contato com um dos Contratos administrativos que posteriormente seria analisado, o Contrato Administrativo nº 004/2017. Este, foi o primeiro a ser encontrado, através dele pudemos começar a esmiuçar a busca em outros canais de informação. Com foi o caso dos portais de comunicação oficial do Governo do Estado da Paraíba: SIC – Serviço de Informação ao Cidadão e a SIGA - Sistema de Informações Governamentais. Essas páginas virtuais de informação foram fundamentais para a coleta de documentos, através delas tivemos acesso à maioria dos documentos necessários.

O SIC forneceu a Proposta Técnico Pedagógica do Projeto, Listagem de escolas participantes, Termo de referência, e a indicação do site SIGA, no qual conseguimos todos os contratos administrativos, de compra e aditivos referentes ao projeto. Cada um destes canais adota um mecanismo de busca próprio e diferente. O SIC é um canal de perguntas e respostas que demanda maior tempo de espera. Nele, fizemos aproximadamente 10 perguntas e pedidos e todos foram respondidos em tempo razoavelmente hábil. Já o SIGA, tem um sistema de buscas simples, porém não há sistema de “filtros” para que possamos especificar melhor a busca, o sistema de “filtros” estruturado nele demanda informações anteriores que nem todo cidadão comum possui, então demandou mais esforço em abrir pesquisas “ano a ano” e buscar

em cada documento algo que remetesse ao projeto. Todo esse processo de pesquisa perdurou durante os três primeiros trimestres de 2018. Contudo, Propiciou um amplo levantamento documental de fontes primárias que resultou no redimensionamento dos nossos objetivos. Os quais, realinhados, conseguimos alcançar:

- Contextualizar da regulamentação das “parcerias” público-privadas (PPP) no âmbito da Secretaria de Educação do Estado da Paraíba – SEE/PB.
- Analisar o Projeto Alumbrar e a participação da Fundação Roberto Marinho - FRM na sua implementação.
- Apontar a participação da FRM na política educacional do governo paraibano, no período de 2013 a 2018.

Todavia, a partir das primeiras análises da documentação levantada e das discussões realizadas por ocasião do processo de qualificação da pesquisa, tendo em vista a quantidade e abrangência das fontes documentais que conseguimos levantar para sistematização e análise, e também considerando-se o fator temporal restante para o cumprimento dos prazos estabelecidos pelo PPGED/UFCEG para conclusão do Mestrado em Educação, fomos orientados a delimitarmos nossa pesquisa à dimensão da análise documental, deixando para um segundo momento a investigação no *locus* institucional escolar onde o projeto Alumbrar encontra-se em execução, mesmo que uma delimitação desse universo empírico já tivesse sido criteriosamente pensada e sugerida na primeira fase da pesquisa (havíamos conseguido o parecer favorável à pesquisa de campo fornecido através da Plataforma Brasil – Anexo 4 – porém nesse momento optamos por seguir as orientações da banca de qualificação). Seguimos, então, com as mesmas preocupações, mas ajustando nossos objetivos iniciais para a dimensão documental da análise.

Entendemos que responder aos questionamentos provocadores da pesquisa pressupõe entender o contexto histórico, econômico e social com o qual foram se desenhando as políticas públicas mais amplas que fomentam esse tipo de iniciativa, tão ressaltada no receituário neoliberal de sociedade e, conseqüentemente, nas respectivas políticas educacionais. Com esta perspectiva, consideramos importante ressaltar que o projeto Alumbrar está presente nas 14 regionais de ensino que compõem a estrutura administrativa do Estado da Paraíba, mais especificamente em 137 escolas das 661³ localizadas nas diferentes

³ O estado da Paraíba possui 661 escolas estaduais, essa informação foi recolhida do site EducaCenso/INEP – referente ao ano de 2018 (Disponível em: <https://inepdata.inep.gov.br/analytics/saw.dll?Dashboard>).

regiões geográficas paraibanas. Trata-se, pois, de uma ação de amplo alcance social e de inequívoca visibilidade política, pelo menos no âmbito da rede estadual de ensino, fato que potencializa ainda mais a projeção da estratégia das “parcerias” por parte do governo estadual.

As medidas para implementação do projeto tiveram início em 2014, segundo as Diretrizes Operacionais para o Funcionamento das Escolas da Rede Estadual de Ensino da Paraíba para o triênio 2015/2016/2017, de modo que o projeto continua em vigor até os dias atuais. Ele foi aprovado pelo Conselho Estadual de Educação - CEE, por meio da Resolução nº 167/2014, e atende alunos de 13 a 17 anos, matriculados no 6º ou 7º ano ensino fundamental que possuam distorção idade/ano de, pelo menos, dois anos.

Segundo os mesmos documentos, existe uma série de “competências” exigidas de cada escola para que a mesma seja assistida pelo projeto, quais sejam, resumidamente: a) participar das reuniões quando convocada pelas GRE – Gerências Regionais de Ensino; b) realizar reuniões periódicas com os pais, para informá-los sobre o desempenho dos filhos e solicitar-lhes apoio, quando necessário; c) promover as culminâncias dos trabalhos junto aos pais e comunidade; d) realizar avaliações individuais de leitura e escrita junto aos estudantes; e) cumprir com a Proposta Pedagógica do Projeto Alumbrar, compreendendo cada item específico dos trabalhos. (PARAÍBA, 2016).

Segundo o Contrato Administrativo nº 004/2017, firmado entre a Secretaria de Educação da Paraíba – SEE/PB e a Fundação Roberto Marinho, o projeto visa atender 2500 estudantes dos anos finais do ensino fundamental que possuem distorção entre a idade e o ano letivo em curso, usando, para isso, uma metodologia específica fornecida pela referida Fundação.

O Contrato Administrativo n.004/2017, que normatiza o Projeto Alumbrar, foi firmado com base na Lei nº 8.666/ 93, que regulamenta as normas para licitações e contratos da administração pública, com o objetivo de “prestar serviços para dar continuidade ao desenvolvimento da metodologia Telessala - Telecurso Paraíba, projeto Alumbrar, para alunos com distorção idade série no ensino fundamental”. Em termos orçamentários, o valor total do contrato é de R\$ 2.425.292,00, discriminados em sete dimensões de ação: Concepção e elaboração da formação dos educadores; Formação de educadores; Seminário de gestores regionais; Acompanhamento pedagógico; Caderno de Cultura; Atividades socializadoras; Sistema de gestão pedagógico;

Ainda conforme o contrato supra, a fiscalização do serviço é de responsabilidade do governo do estado, cujos representantes devem ser “especialmente designados dentre os

servidores da Secretaria do Estado de Educação” que tem o papel de fiscalizar, acompanhar e fornecer o pagamento do serviço. A contratada, a Fundação Roberto Marinho, poderá “indicar preposto para representá-la durante a execução do contrato”, não lhe sendo permitido “transferir a terceiros, por qualquer forma, nem mesmo parcialmente, as obrigações assumidas, nem subcontratar qualquer das prestações a que está obrigada, exceto nas condições autorizadas no Termo de Referência ou na minuta de contrato”. O contrato ainda prevê sanções administrativas que seguem de multas e advertências até a perda temporária de participação em licitações ou impedimento de contratações com a Secretaria de Educação do Estado.

Com os nossos objetivos definidos, partimos para a metodologia que orientou este estudo. Para a concretização da investigação o pesquisador deve construir um percurso metodológico em consonância com o propósito de estabelecer uma maior aproximação com o objeto em questão. Para tanto, é necessário fazer escolhas teóricas claras e objetivas. Fazer pesquisa científica em educação implica estabelecer recortes, assumir valores, selecionar prioridades, atitudes que inevitavelmente conferem à ação investigativa um caráter explicitamente político e aos produtos da pesquisa um conhecimento datado, situado, histórico e provisório (GHENDIN, 2011, p.106). Significa assumir que toda a pesquisa deve ser concebida como um processo reflexivo, que permitirá compreender o recorte escolhido diante de uma conjuntura ampla. Para tanto, caminhos metodológicos devem ser assumidos com responsabilidade, entendendo a metodologia “como um processo que organiza cientificamente todo o movimento reflexivo do sujeito empírico, e deste ao concreto, até a organização de novos conhecimentos, que permitam nova leitura/compreensão/interpretação do empírico inicial. (GHENDIN, 2011, p.107)”.

Nesta perspectiva, a presente pesquisa buscou “re]unir as condições teóricas para propor uma transformação da realidade” (WACHOWICZ, 2001, p.05), partindo da perspectiva do materialismo histórico-dialético, que compreende “o ser humano como transformador e criador dos seus contextos” (GHENDIN, 2011, p.118). Isto implica, por sua vez, assumir uma postura crítica da realidade aparente que se revela num primeiro momento. Tomar o materialismo histórico-dialético ainda exige algumas posturas analíticas, como, por exemplo, a delimitação das categorias que servirão para apreender o objeto em estudo.

A pesquisa marxista assume método dialético como norteador, e isso significa que o estudo se dá num processo de “ida e volta”, partindo do real para o concreto, da aparência para a essência daquilo que se quer conhecer. Ou seja, “começa-se pelo ‘real e pelo

concreto’, que aparecem como dados; pela análise, um e outro elementos são abstraídos e progressivamente, com o avanço da análise, chega-se a conceitos, abstrações que remetem a determinações mais simples” (NETTO, 2011, p.42). Essas determinações mais simples seriam usadas para voltar a analisar o “real”, dessa vez como uma “rica totalidade de determinações” (NETTO, 2011, p.42).

Analisando o objeto escolhido para esta pesquisa, temos como elemento real a parceria público-privada, materializada no Projeto Alumbrar, incluindo seus desdobramentos, ações, regulamentações entre outros. O método dialético nos permitirá, a partir da historicidade que cerca o objeto, das contradições inerentes a ele, da relação com a totalidade, com os sujeitos, chegar àquelas determinações mais simples e retornar a análise do “real” embasado pelos “resultados” de cada uma dessas categorias. Entendemos que, “a pesquisa dialética não busca apenas a descrição, mas a explicação; parte do observável e vai além, por meio do movimento dialético do pensamento e da ação” (GHENDIN, 2011, p. 119), ação esta que deverá ser transformadora.

Para Marx, “o método implica, uma determinada posição (perspectiva) do sujeito que pesquisa: aquela em que se põe o pesquisador para, na sua reação com o objeto, extrair dele as suas múltiplas determinações” (NETTO, 2011, p.55). Isso significa que, após todo o processo investigativo, tentaremos extrair do objeto suas determinações num esforço de síntese. Poderemos chegar a uma síntese crítica sobre as questões indagadas, suscitar mais questões que nos ajudem buscar a superação e a estar na contra-mão das estratégias que o capital utiliza para se perpetuar. E isso é parte do próprio movimento histórico.

Então, para tentarmos chegar à análise a que nos propomos alguns procedimentos foram adotados. Realizamos um estudo documental, que pressupõe, como estratégia de pesquisa, o levantamento de documentos de fonte primária sobre o objeto [a parceria público-privada expressa no Projeto Alumbrar]. Esta escolha se justifica porque a pesquisa documental permite a exploração de “leis e regulamentos, normas, pareceres, carta e memorandos diários pessoais, autobiografias, jornais, revistas, discursos, roteiros de programas de rádio e televisão até livros, estatísticas e arquivos escolares” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986. p.38).

Os documentos são fundamentais por caracterizarem os aspectos legais, os trâmites da parceria, os objetivos contratuais do objeto pesquisado. Neste sentido, delimitamos alguns documentos para a análise na pesquisa: ‘Termo de Referência’, ‘Proposta da Contratada’, ‘Contratos Administrativos e de compra referentes ao Projeto Alumbrar dos anos de 2014 a

2018’, ‘Termo de Adesão’, ‘Termos Aditivos’, ‘Projeto básico’, ‘Lista de escolas participantes’, ‘Diretrizes do Projeto Alumbrar’, ‘Proposta Técnica Pedagógica para Implementação da Metodologia Telessala’, entre outros. Eles serviram de parâmetro para análise sobre como se deu o processo de contratação da FRM para prestação de serviços ao Estado da Paraíba bem como, conhecer as contrapartidas do Estado, analisar e contextualizar a regulamentação dessa parceria entre o poder público e esta organização da iniciativa privada.

Além desses, também buscamos os documentos referentes à educação básica do Estado da Paraíba e que de alguma forma tem relação com o objeto estudado, como, a ‘Resolução 167/2014 – Conselho Estadual de Educação da Paraíba’; ‘Lei n.º 8.666/93, Diretrizes Operacionais para o Funcionamento das Escolas Estaduais 2014/2015/2016/2017’ e o Plano Estadual de Educação todos eles disponíveis na internet.

As críticas mais frequentes à pesquisa documental enfatizam que esse instrumento analisa dados com pouca representatividade daquilo que acontece no cotidiano dos sujeitos, no caso em tela, os gestores das políticas públicas, por exemplo. Destacam que os materiais (documentos) analisados possuem uma reduzida objetividade e validade questionável. Porém, consideramos este instrumento [os documentos] como uma fonte rica de informações, podendo ser consultados diversas vezes. Eles são produzidos em um determinado contexto e fornecem indícios conjunturais do mesmo, permitindo que informações sejam colhidas mesmo que o sujeito esteja inacessível (LÜDKE; ANDRÉ, 1986).

Para análise dos dados coletados, partimos do pressuposto marxiano de que há uma sucinta conexão entre elaboração teórica e metodológica. Portanto, “não é possível, senão ao preço de uma adulteração do pensamento marxiano, analisar o método sem a necessária referencia teórica e, igualmente, a teoria social de Marx torna-se ininteligível sem a consideração de seu método” (NETTO, 2011, p.55). Essa indissociação está evidentemente clara se tomarmos as categorias do método dialético, que Netto (2011) destaca como principais: mediação, totalidade e contradição. E que são usadas para a análise dos dados colhidos, não buscando um “enquadramento” do objeto em determinadas categorias, mas sim, um processo de reflexão. Neste sentido escolhemos como “lente” de análise três categorias do método dialético: Contradição, historicidade e totalidade.

Aprofundamos os estudos teóricos e conseqüentemente os conceitos que nos permitiram embasar a análise e reflexão dos dados coletados. Por exemplo, abordamos os conceitos de ‘neoliberalismo’, (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2003), ‘Estado ampliado’

(GRAMSCI, 1987; COUTINHO, 2006, 1992), ‘sociedade civil’, ‘Nova Gestão Pública’ (OLIVEIRA, 2017); ‘parceria público-privado’ (PERONI, 2009); ‘organização do trabalho escolar’ (OLIVEIRA, 2009). Também procuramos tratar, necessariamente, da legislação que embasa juridicamente a temática.

Neste sentido, estruturamos a escrita da nossa pesquisa em três capítulos. O primeiro trata do contexto histórico, econômico e social no qual foram se desenhando as políticas públicas que fomentam esse tipo de iniciativa tão louvada pelas propostas neoliberais de sociedade e, conseqüentemente, de educação.

O segundo capítulo discorre sobre a sintonia política construída e identificada na Paraíba com o contexto nacional, destacando, para tal a presença da Fundação Roberto Marinho e o alcance nacional de suas ações. Além disso, analisa os índices educacionais nacionais e paraibanos que foram usados como justificativa para a adoção da “parceria”.

O terceiro e último capítulo, por sua vez, traz a análise da implantação do Projeto Alumbrar em duas escolas públicas da rede estadual de ensino, tentando romper com o que é aparente e captar o fenômeno social embutido no objeto de estudo, o que “significa indagar e descrever como a coisa em si se manifesta naquele fenômeno, e como ao mesmo tempo nele se esconde” (KOSIK, 1976, p.16).

Ao final, apresentamos novos questionamentos diferentes daqueles que nos motivaram durante o processo de pesquisa, com o propósito de ampliar o debate acerca do objeto, suscitando novas vias de discussão e transformação no meio acadêmico e nas escolas nas quais esse tipo de estratégia [Projeto Alumbrar] tem sido implantada.

Para além do que as aparências sugerem, é preciso questionar, por exemplo: que tipo de projeto social está por trás dessas iniciativas? Quais são as conseqüências dessa política para a educação pública? Com as reformas estatais empreendidas a partir da década de 1990, o Brasil lidou com inúmeras mudanças no âmbito estrutural e organizativo do Estado. A educação, entendida como parte constitutiva dessa estrutura, não ficou de fora das mudanças, seguindo as orientações dos organismos internacionais, que por sua vez defendem a necessidade dos ajustes nas políticas para alcance de uma educação de qualidade, justificados por diversos fatores, entre eles,

[...] má administração e ineficiência nos gastos públicos; professores despreparados; carência de um sistema de eficiência interna, pois as repetências as evasões aumentam os custos da educação; má escolha das prioridades educacionais ao serem direcionados recursos para o ensino público secundário, médio e superior (JIMENEZ; SEGUNDO, 2015, p. 55).

Ainda como parte do ideário neoliberal e de perfil gerencialista, são propostas medidas para sanar essas as deficiências apontadas no serviço público, assim como são incentivadas estratégias que supostamente “minimizam” esses problemas: gestão eficiente, racionalização dos gastos, captação de recursos e financiamento e, entre essas opções, o incentivo à efetivação de “parcerias” com a iniciativa privada, como ONGs e organizações do terceiro setor.

Essas iniciativas nascem de um sistema que busca, acima de tudo, o lucro e a exploração. Por isso, são propostas como ‘imperativas’, na medida em que surgem todos os dias novas demandas políticas comandadas por estes novos atores, os quais, por sua vez, aprisionam a educação na lógica empresarial. Desse modo, a educação “perde sua dimensão de um bem público mais amplo, cujos horizontes devem ser um projeto de nação e não apenas a expressão de uma demanda de um dos seus atores, os empresários” (FREITAS, 2012. p.345).

CAPÍTULO 1 - O ESTADO, SUAS FUNÇÕES E A CONJUNTURA POLÍTICO-ECONÔMICA NEOLIBERAL NO BRASIL.

A partir do movimento histórico podemos compreender os processos que resultaram nas formas organizacionais da sociedade, tal como conhecemos a escola e a educação, entendidas como parte integrante da sociedade, e os conflitos sociais nelas existentes são modificados e influenciados em cada contexto. É nessa perspectiva que devemos analisar a educação não apenas como bem público, mas como um direito social universal e necessário à consolidação de um projeto de sociedade.

A educação pública, gratuita e de qualidade como a concebemos atualmente não tem figurado, de fato, no cenário político, como uma prioridade na agenda do Estado moderno, embora seja parte dos argumentos ideológicos que o compõem. Diversos problemas educacionais [e sociais] com os quais nos deparamos e convivemos hoje tiveram suas origens em períodos distantes dos dias atuais. No caso brasileiro, desde a Colônia até a República a escola, como bem público e instituição sistematizadora, quase não existiu (SILVA, 2002), ao tempo em que o pouco que dela foi organizado serviu, contraditoriamente, como instrumento de dominação de classe.

Frigotto (1995) esclarece que, segundo as perspectivas liberal e neoliberal, a educação é determinada pelas demandas do processo de acumulação do capital, e responderão segundo fatores determinados na sociedade, que por sua vez estão em direta dependência do período em que se encontra. Isso significa que em determinado período um fator (a economia, a religião) será responsável por determinar a subordinação da educação e da formação humana às formas de sociabilidade que o capital exigir.

Para entendermos como se delinea a subordinação da educação pela esfera privada e sua reprodução, precisamos entender como se constitui a sociedade sobre qual refletimos. Fernandes (1987) esclarece que o processo de constituição da sociedade moderna brasileira inicia-se a partir da abolição da escravatura até a Proclamação da República. O mesmo autor explica que a sociedade brasileira foi inserida tardiamente dentro do regime capitalista, as novas relações econômicas trazidas com a República formam estruturas a partir das antigas formas coloniais de exploração, o modelo econômico transposto para a realidade brasileira não tinha por fim a modernização e desenvolvimento interno do Estado nação, ao tempo em que buscava a sofisticação dos mecanismos de dependência dos países centrais.

Neste contexto, a educação não era uma preocupação do poder público. Na verdade a inexistência de políticas educacionais nas propostas governamentais resultava a impossibilidade do acesso da população à escola primária, pois até então a educação não era considerada um componente importante na construção da nação.

Ainda de acordo com Fernandes, em sua obra o “Capitalismo dependente e Classes sociais na América Latina” (1981), os países capitalistas centrais já viviam ampla expansão econômica que forçava a busca por novas formas de mercado. Esse processo impelia os países periféricos a mudar o sistema econômico baseado na manufatura para o de acumulação, através da implantação e consolidação do processo de industrialização, a fim de acompanhar o crescimento econômico dos primeiros. No caso brasileiro, as elites dominantes tentaram controlar esse processo para impedir que a mudança do regime econômico interferisse nas relações internas de dominação de classe. Nossa elite, uma aristocracia agrária que detinha o poder do Estado e da sociedade civil, limitava os interesses econômicos externos. Então, cada investida do processo de modernização econômica capitalista esbarrava na resistência dos setores estamentais, que não queriam abrir mão do controle econômico que possuíam.

Neste sentido, autores como Coutinho (1992) e Fernandes (1987) esclarecem que o Brasil não teve um processo “revolucionário” aos moldes europeus, tendo realizado apenas uma adaptação ao sistema capitalista. Mesmo o processo de abolição da escravatura foi algo produzido especificamente com o objetivo de atacar as estruturas coloniais e pavimentar o caminho para a expansão interna do capitalismo. O conceito gramsciano de revolução passiva nos permite compreender melhor os processos de “revolução” enfrentados no Brasil, desde a Independência até o Golpe de 1964, ou seja, as decisões que foram tomadas no intuito de consolidar uma nova organização social e política vieram do “alto”, portanto, elitistas e antipopulares, de modo que

Ao invés de ser o resultado de movimentos populares, ou seja, de um processo dirigido por uma burguesia revolucionária que arrastasse consigo as massas camponesas e os trabalhadores urbanos, a transformação capitalista teve lugar graças ao acordo entre frações de classe economicamente dominantes, com a exclusão das forças populares e a utilização permanente dos aparelhos repressivos e de intervenção econômica do Estado (COUTINHO, 1992, p.121).

As mudanças econômicas realizadas pelas elites nacionais resultaram numa sociedade dividida em classes, baseada na exploração e na acumulação de capital que sofre crises e transformações, cujas implicações se expressam no agravamento das desigualdades sociais. O Estado moderno brasileiro, constituído dentro de uma correlação de dependência do capital

externo e de uma sociedade de classes, “desemboca em uma democracia restrita e em um Estado autocrático-burguês, pelos quais a transformação capitalista se completa apenas em benefício de uma reduzida minoria privilegiada e dos interesses estrangeiros com os quais ela se articula institucionalmente” (FERNANDES, 1980, p. 77).

Os processos revolucionários brasileiros sempre estiveram dentro de revoluções passivas, vindas do “alto”, das camadas dominantes, “que não eram expressão de movimentos populares, mas que foram impostas ao povo de cima para baixo, ou mesmo de fora para dentro, portanto, não possuíam uma efetiva identificação com as questões populares, com as questões nacionais” (COUTINHO, 2006. p.176). Neste sentido, tais processos, trouxeram consigo um caráter reformador/conservador das estruturas sociais, junto com as instâncias políticas do Estado que os princípios liberais ajudaram a talhar, de modo que “a ideologia liberal se equacionou historicamente, acima de tudo, como uma ideologia da emancipação dos estamentos senhoriais da ‘tutela colonial’ e só derivadamente, como interferência inevitável, ela assumiu o caráter de uma ideologia de ‘emancipação nacional’” (FERNANDES, 1987, p.38).

Parafraseando Fernandes (1981) a independência trouxe autonomia política e econômica, mas manteve a estrutura de exploração, isto é, saímos da condição de colônia para país dependente de nações imperialistas num contrato de subordinação. Ao mesmo molde, a República adveio de um golpe militar, sem participação popular. As expectativas que se tinha é que o Brasil chegasse a um nível de organização social semelhante ao europeu. Porém, mesmo com um processo industrializante em curso, as estruturas sociais hierárquicas continuavam as mesmas, perdurava a mesma lógica estrutural que permeava a relação de trabalho entre os senhores e escravos. Como os estamentos senhoriais não aceitaram as mudanças estruturais propostas pela “emancipação nacional”, tratou-se, então, de adaptar as velhas estruturas às novas demandas de mercado, atrelando-se o estado brasileiro à lógica patrimonialista.

A base estrutural da Primeira República estava alicerçada no coronelismo, que se caracteriza pela centralidade do poder, hierarquia social, e modelo econômico centrado nas atividades agrárias (NAGLE, 2001). O regime republicano mantém essa estrutura, os coronéis assumem uma posição central na política brasileira, ampliando o poder de decisão da elite, criando a “política dos Estados”, que mais tarde passaria a ser conhecida como a política café-com-leite, expressão inequívoca da alternância das elites mineira e paulista na presidência da República.

Na década de 1920, houve o início de um processo de diversificação do sistema produtivo, passando-se do modelo agroexportador, até então predominante, para o semi-industrial. A sociedade passaria a exigir novos padrões de relações e de convivência social (SAVIANI, 2013). Na década de 1930, com o fim da Primeira República, através de um golpe de estado que resultou na ascensão de Getúlio Vargas à presidência, estudos relatam o início da crise do Estado brasileiro: a “Revolução de 1930” teria contribuído efetivamente para consolidar a transição do Brasil para o capitalismo. Até então, a história brasileira contou com a presença de um Estado forte e autoritário em contraposição a uma sociedade civil amorfa (COUTINHO, 1992).

A característica predominante do Estado brasileiro é que a supremacia de classe se deu pela dominação sem hegemonia⁴. Então, de 1930 a 1980, mesmo nos períodos populistas, o Estado “sempre esteve claramente a serviço de interesses privados” (COUTINHO, 2006, p.162). Todas as concessões feitas aos trabalhadores tinham por objetivo a obtenção de consenso e aceitação. Ao longo do período republicano brasileiro, portanto, em função dessa prática “privatista” da coisa pública em benefício de interesses privados governantes, a estruturação da educação escolar pública, por exemplo, recebeu essa marca.

O Estado intervém na economia, no processo de industrialização, fundamentalmente para fomentar as condições necessárias para a expansão capitalista (COUTINHO, 2006). Neste sentido, a ditadura de Vargas foi um exemplo, pois conseguiu tanto suprimir os movimentos populares, que já eram débeis, por um lado, como, por outro, atender demandas sociais já há muito tempo exigidas (COUTINHO, 1992).

O regime militar instaurado no país em 1964 trouxe consigo um período de intenso sufocamento de qualquer iniciativa de liberdade, democracia e criticidade para a sociedade e para a educação. A partir do início da década de 1970, a burguesia passou a exigir uma maior participação nas tomadas de decisão do Estado, principalmente no que concernia à política de estatização. De acordo com Germano, a negativa fez com que os militares perdessem, aos poucos, seus aliados civis, que se tornaram “rivais” na luta pelo controle do poder. Para o autor,

⁴ Para Gramsci, hegemonia é um modo de obter consenso ativo dos governados para uma proposta abrangente formulada pelos governantes. Ao contrário, o que caracteriza aquilo que Gramsci chamou de “ditadura sem hegemonia” é o fato de que, nesse tipo de Estado, existe certamente uma classe dominante, que controla direta ou indiretamente o aparelho governamental, mas o projeto político dessa classe não tem o respaldo consensual do conjunto ou da maioria. (COUTINHO, 2006.p.162)

O próprio regime, portanto, em função de desavenças no bloco do poder, abre frestas a participação da sociedade civil. Depois, são as classes dominantes – quando ocorre a explosão da sociedade civil a partir da segunda metade da década de 70 – que se incorporam gradativamente as mobilizações contra a ditadura e acabam por hegemonizar o próprio movimento das “Diretas Já”. (GERMANO, 2016. p. 213)

Concordamos com Vitullo (2012) ao esclarecer que a crise de 1970 trouxe como solução o aperfeiçoamento do limite do processo produtivo, transformando serviços, que antes eram de responsabilidade do Estado, em fonte de lucro, em mercadoria, reduzindo o papel do Estado como garantidor e provedor de serviços e políticas públicas, tendo em vista que a superação da crise dependia da retomada do ciclo de acumulação. Um movimento semelhante de redução do papel do Estado com envolvimento do setor privado já se observara na década de 1940, quando o governo Vargas estabeleceu verdadeiros pactos com o Sistema S⁵, o qual assumiu funções formativas, de capacitação para o trabalho e de elaboração e assessoramento das políticas econômicas, educativas, dentre outros.

Na década de 1980, observamos um movimento intenso e contraditório. Por um lado, assistimos a um enfraquecimento do conceito e do significado político do termo ‘público’ e a abertura de um mercado disputado pela iniciativa privada por meio de organizações, institutos e fundações sem fins lucrativos, que buscam prestar “serviços” ao Estado (OLIVEIRA, 2015). Como resultado das pressões sociais e populares, bem como da necessidade dos ajustes neoliberais na macro política econômica, que já se manifestavam a partir dos países centrais do capitalismo, presenciamos um tímido processo de abertura política que não pode deixar de ser entendido em seu caráter apassivador e transitivo. Pretendia-se assegurar o controle e a continuidade da política econômica, donde as estratégias de se fazer alianças com a sociedade civil por meio de concessões. Empenhado em se tornar hegemônico e garantir o apoio das massas populares, o governo abrandava, então, o uso da força e apela para políticas redistributivas e participacionistas (GERMANO, 2016).

Neste contexto de abertura política, a educação foi incluída na agenda de reformas neoliberais, como parte das estratégias que vão desde a criação e aplicação de políticas

⁵ Termo que define o “conjunto de organizações das entidades corporativas voltadas para o treinamento profissional, assistência social, consultoria, pesquisa e assistência técnica, que além de terem seu nome iniciado com a letra S, têm raízes comuns e características organizacionais similares. Fazem parte do sistema S: Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI); Serviço Social do Comércio (SESC); Serviço Social da Indústria (SESI); e Serviço Nacional de Aprendizagem do Comércio (SENAC). Existem ainda os seguintes: o Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas (SEBRAE); o Serviço Nacional de Aprendizagem Rural (SENAR); o Serviço Nacional de Aprendizagem do Cooperativismo (SESCOOP); e Serviço Social de Transporte (SEST).” Disponível em: <<https://www12.senado.leg.br/noticias/glossario-legislativo/sistema-s>>

públicas até a transferência de recursos para a iniciativa privada. São ações que estão presentes no decorrer da recente história social brasileira e que ganham novos contornos a partir da década de 1980, sofisticando-se a partir de 1990.

A expansão do capitalismo trouxe, para a educação, sobretudo no contexto neoliberal, o papel fundamental para a consolidação das relações de produção. O pano de fundo usado foi a teoria do Capital Humano⁶, reduzindo a educação à perspectiva do ‘economicismo’. A educação estaria atrelada à qualificação profissional do trabalhador, configurando-se como instrumento indispensável para a produtividade econômica e expansão do lucro. A partir dessa teoria, buscou-se engendrar a lógica do “máximo resultado com o mínimo de dispêndio” (SAVIANI, 2013, p. 365), de modo que a pedagogia tecnicista se fundamentou e se alastrou pelas escolas brasileiras, tornando-se hegemônica na década de 1970. O tecnicismo, de matriz behaviorista, fundamentado nos princípios de produtividade, racionalidade e eficiência, visou transpor para a educação os princípios fabris de controle e planejamento do processo pedagógico. A partir dessa pedagogia oficial (SAVIANI, 2013), surgem e fundamentam-se os princípios neotecnicistas, os quais, a partir da década de 1990, justificam ideologicamente as “parcerias” público-privado na educação e outras iniciativas que privilegiam a lógica do mercado.

É necessário ressaltar a importância da década de 1980 para a educação pública, tendo em vista que esse período foi caracterizado pela efervescência de ideias contra-hegemônicas, de forte movimento de organização dos profissionais da educação, uma ampliação da produção acadêmica, além de ser palco da chamada “transição democrática”. Como mostra a autora,

Ao contrário do pessimismo de uma teoria política economicista, que associa queda na taxa de crescimento econômica à apatia de estados de anomia, à desorganização social, enfim, a sociedade mostrou uma extraordinária capacidade de responder ao ataque neoliberal, organizando-se. Não esqueçamos de que nesta década foram construídas as três grandes centrais de trabalhadores, com diferenças programáticas e ideológicas, sem dúvida, mas num movimento totalmente contrário àquilo que o pessimismo indicava como sendo o roteiro à derrota da sociedade. (OLIVEIRA, 1995, p.25)

A crise da sociedade capitalista guiou a reestruturação do processo produtivo, de modo que passamos do fordismo para o toyotismo, e isso implicou na substituição - no âmbito do mercado de trabalho - da produção em massa pela flexibilidade do modelo toyotista. Neste

⁶ Para mais informações sobre a teoria do Capital Humano, indicamos a leitura de Candiotti (2002) e Schultz (1973).

contexto, a educação continuava exercendo um papel importante para o desenvolvimento econômico, mas isso não significava que haveria investimento. A compreensão do papel da educação escolar foi reduzida à produção da mão-de-obra que seria absorvida pelo mercado de trabalho, papel que seria modificado, na medida em que ganha destaque a ideia de se educar para a competitividade do mercado (SAVIANI, 2013).

Dentre as estratégias de reestruturação do Estado, uma delas é a parceria entre as esferas pública e privada, apontada pelos ideólogos neoliberais como uma ‘solução’ para a ineficiência dos serviços estatais. Destarte, observa-se, então, a expansão da iniciativa privada nos setores públicos, trazendo implicações para o campo educacional, como o neotecnicismo, que trouxe “qualidade total” e a “pedagogia corporativista”.

Advoga-se a valorização dos mecanismos de mercado, o apelo à iniciativa privada e às organizações não governamentais, a redução do tamanho do Estado e das iniciativas do setor público. Seguindo essa orientação, as diversas reformas educativas levadas a efeito em diferentes países apresentam um denominador comum: o empenho em reduzir custos, encargos e investimentos públicos buscando não transferi-los, ao menos dividi-los (parceria é a palavra da moda) com a iniciativa privada e as organizações não governamentais (SAVIANI, 2013, p 438).

Isso quer dizer que, tanto no âmbito organizativo quanto pedagógico, o governo adotou, como concepção educacional do Estado, as matrizes do pensamento instrutivo empresarial, bem como dos organismos internacionais e regionais atrelados ao mercado, responsáveis por garantir o rendimento do capital das grandes corporações.

Essas estratégias de gerenciamento entram nos sistemas educacionais como alternativa à propalada ineficiência estatal, principalmente por caracterizar-se pelo controle dos gastos e serviços públicos, pela busca da produtividade e eficiência. Neste sentido, o Estado passa a formular e aplicar políticas públicas que garantam a participação da iniciativa privada seja no assessoramento ou na sua execução. Por conseguinte, a garantia de um ensino público de qualidade e acessível a todos passa a contar com os referenciais do mercado ou das organizações privadas “parceiras”, na medida em que estas passam a ser executoras e formadoras de novas políticas educativas. Por exemplo, nesta perspectiva, abre-se um mercado educacional disputado por meio de organizações, institutos e fundações da iniciativa privada que buscam prestar ao Estado serviços de assessoria, articulação e definição das políticas educacionais que norteiam as secretarias de educação e, conseqüentemente, as escolas e públicas.

A adoção dessa lógica resulta, dentre outros, na redefinição do que significa o próprio direito à educação, nos termos definidos na Constituição Federal de 1988, e a educação como bem público. De acordo com Oliveira (2015) percebe-se um verdadeiro “esmaecimento do direito à educação pública”. Ao mesmo tempo, ganha força a ideia de um mercado eficiente e produtivo também na esfera educacional.

Com o predomínio da ideia de que, conforme destaca Peroni (2012, p. 23) “o mercado é que deverá superar as suas falhas; a lógica do mercado deve prevalecer inclusive no Estado, para que ele possa ser mais eficiente e produtivo”, a Nova Gestão Pública - NGP, crescente nas últimas décadas do século XX, está fundamentada nos princípios dessa referidos lógica mercantil, implicando a consolidação, nos diversos setores da sociedade, de conceitos centrais, como por exemplo, “empreendedorismo” e “qualidade total”. Segundo seus defensores, tais conceitos estimulam inovações que buscam a eficiência, a eficácia e a competição, na medida em que promovem a transposição de técnicas e métodos típicos da lógica empresarial para a administração pública. O intuito seria “tornar a atividade governamental mais empresarial por meio do transplante de técnicas de gestão e da cultura e valores empresariais do setor privado” (HALL; GUNTER, 2015. p.747). Isso implica a expansão dessa nova forma de gestão para toda a esfera pública, não somente para alguns setores, incluindo, portanto, e destacadamente, a educação.

1.1 A NOVA GESTÃO PÚBLICA - NGP NA REFORMA DO APARELHO ESTATAL

Segundo NEWMAN e CLARKE (2012) a NGP teve início na Grã-Bretanha com os governos liderados por Margaret Hilda Thatcher. O *Managerialism* ou “gerencialismo é visto como um conjunto de ideias e crenças que tomam como valores máximos a própria gerência, o objetivo de aumento constante da produtividade, e a orientação para o consumidor” (PEREIRA, 1997b, p. 16). Inspirou reformas que aconteceram em diversos países, contudo, não podemos afirmar que as reformas inspiradas na NGP acontecem da mesma maneira ou que há configurações que a padronizem em todos os países nos quais ocorreu. Cada caso está situado dentro de um contexto próprio que pode facilitar ou dificultar a aceitação de uma nova forma de gerir a “coisa pública”. De acordo com os estudos feitos acerca da temática, a NGP ganha nuances e adaptações próprias absorvendo as características do contexto a qual

pertence, assumindo marcas próprias por onde passa. Mas, genuinamente, tem em comum a busca por um Estado cada vez menos presente (NEWMAN, CLARKE, 2012).

Isso significa que a reforma feita nos países europeus ganhou contornos diferentes das que ocorreram na América Latina, principalmente por causa da configuração político-econômico do Estado. Apesar do neoliberalismo estar presente em escala global, o processo de adesão ao mesmo não foi igual em todos os países e continentes. Por exemplo, os países europeus, diferentemente dos latino-americanos, passaram pelo estágio de bem-estar social (*welfare state*), o qual proporcionou bases sociais diferentes daquelas encontrada em países que não viveram essa experiência. Dito de outro modo, os direitos adquiridos naqueles países europeus não foram suprimidos pelo neoliberalismo por completo, haja vista certa “consciência de classe” acerca dos mesmos.

Resumidamente, podemos explicar esse processo atentando para o percurso do *Welfare State* nos países europeus para entender como desenvolve-se certa “consciência de classe” diferente da qual construímos aqui.

Para isso, tomemos o fato de que o neoliberalismo surgiu depois da II Guerra Mundial como uma reação a política do Estado intervencionista de bem-estar social que, segundo Friedrich Hayek, cerceava a liberdade individual e a prosperidade econômica de um Estado guiado pela lógica do Mercado (ANDERSON, 1998). Com base nos princípios liberais de Adam Smith e da filosofia de John Locke, pregava-se que o papel do Estado deveria ser o de facilitador do mercado e ser avesso a qualquer forma de planificação ou intervenção econômica estatal ao preço de cercearem as liberdades individuais e naturais dos indivíduos.

Originariamente, segundo Benevides (2011, p. 02) “podem-se identificar dois padrões originários de intervenção social do Estado na história da modernidade, que se estende até o fim do século XIX: o inglês e o alemão”. Segundo a mesma autora, o modelo inglês mantinha estreitas ligações com o nascimento do Estado absolutista e, conseqüentemente, com a mercantilização das terras. A preocupação com a disciplina do trabalho fez com que surgisse um movimento de assistencialismo aos pobres. No modelo alemão, os direitos sociais estavam atrelados ao *status* ocupacional, igualmente ao modelo inglês, e apresentava caráter assistencialista, sendo que a garantia desse assistencialismo era mediante uma contribuição compulsória, o que diferenciava alemãs de ingleses.

A incorporação ou implementação do *welfare state* se deu de modo diferente em cada contexto. Benevides esclarece que alguns autores costumam separar tipologias a fim de reunir padrões segundo as características de implementação, criando, no mínimo, três regimes de

welfare state “diferenciados por sua forma de financiamento, pela extensão e variedade de seus serviços, pelo peso do setor público, pela sua forma de organização institucional, etc.” (2011, p.07). São eles: O modelo liberal, o modelo conservador e o modelo social-democrata.

Segundo Benevides (2011), em resumo, o modelo de regime *welfare state* liberal é aquele no qual predominam as políticas de assistencialismo aos comprovadamente pobres; conta com planos previdenciários privados e modestos e ações mínimas do Estado. O modelo conservador está fundamentado na ocupação do indivíduo, tem seus direitos sociais e assistenciais garantidos mediante o cargo que ocupa e ao tempo de contribuição aferida. E, por último, o social-democrata se baseia em princípios de solidariedade e da promoção da qualidade, com políticas universalistas para todos os cidadãos,

[Em síntese], o modelo liberal centra-se no papel do mercado, provendo um mínimo de desmercantilização; enquanto isso, os conservadores atribuem a família o papel principal de garantida de bem-estar, caindo sobre o Estado um papel secundário de auxiliar quando a família e o mercado não o fazem; já o regime social democrata promove um alto grau de desmercantilização, através do papel central exercido pelo Estado (BENEVIDES, 2011, p.14).

Aqui nos interessa primordialmente a compreensão do modelo social-democrata, cuja crise foi o fator que justificou a resposta neoliberal à sociedade. Foi a partir da social democracia que se fomentou a concretização das políticas do Estado de bem-estar social.

De fato, os sociais-democratas definem o papel do Estado como garantidor dos chamados “bens públicos” que deverão ser atividades garantidas a todos os cidadãos, sem, no entanto, romper com a lógica de exploração e lucro do capitalismo. Afinal, estão imersos na estrutura econômica capitalista e não podem se desvencilhar dela. Ascender ao governo não garante que as estruturas se modificarão para estar a serviço das demandas ideológicas de quem venha a governar (PRZEWORSKI, 1988). Isso significa que quem o faz deve se adaptar as estruturas já impostas. Neste sentido, o estado tem um papel bem definido,

(1) o estado opera aquelas atividades não lucrativas, porém necessárias à economia como um todo; (2) o estado regula, principalmente através de medidas anticíclicas, a operação do setor privado; e (3) o estado atenua, através de medidas sociais, os efeitos de distribuição da operação do mercado (PRZEWORSKI, 1988, p.17).

Nesse sentido, os sociais-democratas tentaram promover meios para conciliar trabalho e o capital. Assentado nos princípios da social-democracia, o estado de bem-estar social originou-se das propostas de John M. Keynes, como uma alternativa para enfrentar a crise capitalista instaurada após a Primeira Guerra Mundial (1914-1918); propunha um Estado forte

e intervencionista nos campos econômico, político e social. Segundo Benevides (2011), este objetiva garantir um padrão mínimo de qualidade de vida como direito político e não como princípio caritativo. Há também uma relação específica entre Estado e mercado, na qual,

O segundo tem alguns de seus movimentos modificados pelo primeiro de modo a se reduzir os resultados socialmente adversos do mercado. Além disso, há a noção de substituição da renda, quando esta é perdida temporária ou permanentemente, dados os riscos próprios aos quais as economias capitalistas estão expostas. Vale mencionar ainda, a busca da presença da manutenção da renda em pelo menos um patamar mínimo de modo a que as necessidades dos indivíduos sejam atendidas, mesmo a dos que se encontram fora do mercado (BENEVIDES, 2011. p. 02).

A política implementada no *welfare state* caracteriza-se como uma tentativa de conciliação de classe, na medida em que possibilitou para a classe trabalhadora o atendimento de reivindicações históricas, criando uma ilusão de um tipo de capitalismo mais humanizado. As políticas de pleno emprego e distribuição de renda promoveram crescimento imediato da economia, mas acarretou também alta da inflação e déficit fiscal que culminaram em uma nova crise.

A crise do keynesianismo fomentou o surgimento do neoliberalismo como alternativa à crise do Estado de bem-estar social. Quando “a chegada da grande crise do modelo econômico do pós-guerra, em 1973, quando todo o mundo capitalista avançado caiu numa longa e profunda recessão, combinado, pela primeira vez, baixas taxas de crescimento com altas taxas de inflação, mudou tudo” (ANDERSON, 1998, p. 10). A solução estaria na adoção de estratégias para estabilização monetária para, então, remontar o crescimento econômico; num Estado feito para garantir a livre concorrência do mercado e inerte nos gastos e intervenções sociais necessários, fundamentado na contenção orçamentária, na criação de um exército de reserva, no rompimento do movimento sindical e, sobretudo, na quebra da taxa dos rendimentos mais elevados; tudo isso para fomentar a desigualdade necessária para manter a engrenagem da exploração ativa (ANDERSON, 1998).

O neoliberalismo logrou alguns êxitos econômicos como pretendia nos anos de 1970 a 1990, mas, acima de tudo, logrou em se tornar um projeto ideológico (GENTILI, 1998; ANDERSON, 1998) “Os governos neoliberais não só transformaram materialmente a realidade econômica, política, jurídica e social, também conseguem que esta transformação seja aceita como a única saída possível (ainda que, às vezes dolorosa) para a crise” (GENTILI, 1998, p.10).

Segundo Oliveira (1995), o caso brasileiro, com todas as distinções existentes não deixou de ser envolvido pela ideologia que chegava dos países europeus; a peculiaridade está no fato de que aqui primeiro não conseguimos desenvolver o Estado de bem estar social; no máximo, chegamos próximo com o nacional desenvolvimentismo.

No Brasil, o neoliberalismo ganhou força a partir da década de 1970. Até então, a política do regime militar contava com a forte presença da intervenção estatal e uma política de empréstimos internacionais - a juros altos - que contribuíram para o crescimento da economia brasileira em detrimento dos setores sociais. Porém, isso não foi suficiente para segurar a transição para o regime capitalista, principalmente porque diferente de outros países da América Latina, o Brasil possuía nesse momento uma sociedade civil resistente. Então, através da hiperinflação administrada propositalmente, servindo com um apoio para que a sociedade aceitasse o “remédio neoliberal”, desacreditando o Estado, culpando os movimentos sociais pelas mazelas que viriam e implantando o medo da mudança, moldou-se uma sociabilidade para a aceitação dos “males necessários” ao crescimento econômico.

Não houve um recuo da onda neoliberalizante, mas sim, sua revitalização a partir dos princípios que foram apresentados como uma ‘Terceira Via para o desenvolvimento social capitalista. É importante ressaltar que a ‘Terceira Via não rompe com a lógica neoliberal, mas funciona, de acordo com Giddens (1999), como uma alternativa ao primeiro estágio de políticas neoliberais. Neste estudo, partilhamos da perspectiva de que a ‘Terceira Via é um tipo de progressão neoliberal, que modificou, ampliou e sofisticou as estratégias de exploração do capital, a fim de garantir a sua reprodução.

O neoliberalismo defende claramente o Estado mínimo e a privatização de direitos, além de penalizar a democracia, por considerá-la prejudicial aos interesses do mercado. Já a terceira via se coloca entre o neoliberalismo e a antiga social democracia, mas não rompe o diagnóstico de que o Estado é o culpado pela crise (PERONI, 2012, p. 21).

A ‘Terceira Via’ se coloca, então, como um canal de conciliação de classe e para a superação da crise, com a recomendação de reformar o Estado, definido a lógica do mercado como padrão de qualidade e eficiência a ser seguido, parafraseando Peroni (2013 p. 13) “Estado não deve ser mais o principal executor das políticas sociais, que devem estar sob o protagonismo da sociedade civil através do terceiro setor”.

Nesta perspectiva, a ‘terceira via’ propõe que o Estado passe a se orientar nos moldes gerenciais da administração privada. A Nova Gestão Pública-NGP, como ficou conhecida, busca engendrar a sociedade em torno de um projeto que comporte princípios de

competitividade e produtividade, que são, em suma, fundamentos da lógica do mercado, fundando um novo tipo de relação entre o Estado e a sociedade civil⁷.

Segundo Martins (2013), os últimos anos do século XX, foram propícios para um revisionismo do modelo social vigente, o que significa que muitos aspectos econômicos e políticos foram revistos e articulados de maneira a recuperar e criar um compromisso social em torno do projeto neoliberal maior do que o vivido em 1980. A eleição de Fernando Henrique Cardoso - FHC legitimou uma onda conservadora que desencadearia mudanças estruturais do Estado sem, contudo, nenhuma perspectiva progressista.

Para tanto, “as forças neoliberais passaram a reconhecer que a participação popular poderia ser considerada como articuladora da nova sociabilidade e não como um fenômeno nocivo a ser contido, ou mesmo reprimido” (MARTINS, 2013, p.60) como pensavam os neoliberais ortodoxos,

Assim, o terceiro setor é uma das alternativas propostas pela Terceira Via, tanto para que o Estado não seja mais o principal executor das políticas sociais como para que o conteúdo mercantil possa, através das parcerias, aprofundar a lógica de mercado nas políticas públicas, “qualificando-as” (PERONI, 2013, p. 13).

Neste sentido, esse movimento revisionista visava reformular o aparelho de Estado, reeducando a sociedade para a sociabilidade neoliberal, consolidando um suposto capital de face humanizada. No Brasil, isso se tornou possível após a eleição de Fernando Henrique Cardoso, em 1994, trazendo a tentativa de unir a economia de mercado com justiça social e a reforma gerencial do Estado.

A reforma do Estado, no Brasil, foi defendida como uma mudança de estratégia para gerir a coisa pública, contando com o apoio maciço dos organismos internacionais que incentivavam a cooperação da comunidade local na resolução de problemas implicando, quase sempre, a ausência ou desobrigação do Estado e/ ou a redução de custos (OLIVEIRA, 2015).

Os princípios norteadores da NGP chegaram num momento de reabertura política no Brasil, no qual a sociedade clamava por mais autonomia e democratização do Estado burocrático. Segundo os reformadores daquele contexto, a nova gestão pública veio em resposta à crise fiscal do Estado intervencionista para torná-lo mais eficiente e pelas

⁷ Entendamos aqui o termo Sociedade Civil no sentido Gramsciano, como “o conjunto de organizações responsáveis pela elaboração e/ou difusão das ideologias” (COUTINHO, 1992. p. 76). Nessa lógica de mercantilização e abertura para o setor privado, o campo educacional é sinalizado como ambiente fecundo para o capital (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2003).

demandas dos diversos setores da sociedade por mais autonomia e liberdade (PEREIRA, 1997a), mas o caráter liberal imputado nessas reformas “contribuíram para o esmaecimento da noção de direito e da concepção de público” (OLIVEIRA, 2015, p. 630), principalmente por instaurar uma nova forma de relação entre o Estado e a sociedade civil, que passou a ser regulada por uma lógica mercantil. Esta lógica esvazia, ressignifica conceitos importantes como participação e democracia.

A sociedade é chamada a se organizar para participar efetivamente mais da execução de práticas do que para as tomadas de decisão. O mercado é encarado como parâmetro de qualidade e, portanto, seu modelo de funcionamento deve ser adotado como paradigma de eficiência para as demais instâncias sociais que fazem parte do Estado (PERONI, 2012). No Brasil, essa proposta tomou forma com as Reformas implicadas no governo FHC.

Neste sentido, a reforma do Estado brasileiro seguiu quatro “pilares” básicos de sustentação: “(a) delimitação de seu papel através dos processos de privatização, publicização e terceirização; (b) a desregulação; (c) o aumento da governança; e (d) o aumento da governabilidade” (BRASIL, 1997 p. 20). Em resumo, a reforma operacionalizada em 1995 fundamentou-se na redefinição do papel do Estado, descentralizando os deveres da União na privatização dos serviços públicos, abrindo portas para a lógica administrativa empresarial ser exercida em todas as atividades públicas, antes, desempenhadas e garantidas por agentes públicos; flexibilizou as relações de trabalho, trouxe instabilidade para o servidor público e para outros trabalhadores que, seguindo a lógica da terceirização, tem seus direitos restringidos em nome da redução de custos, além da introdução de mecanismos de competição entre os mesmos. Após mais de duas décadas, o Estado ainda busca privatizar as agências estatais, e quando consegue, sugere a adoção de contratos de gestão, possibilitando que além da União, também nos estados e municípios sejam implementados e seguidos os aspectos da estrutura organizacional e dos métodos de gestão gerencial da coisa pública, propiciando espaços para iniciativas como, por exemplo, a realização de “parcerias” entre instituições públicas e privadas. Os resultados tem sido, dentre outros, a elaboração de programas ou projetos de cunho aparentemente social, como é o caso do Projeto Alumbrar, no Estado da Paraíba, desenvolvido pela FRM⁸.

⁸ Essa fundação faz parte do conglomerado de instituições que começaram a ter amplo incentivo e espaço nos meados da década de 1980 e que passaram a figurar o Estado como uma das estratégias para solidificar as políticas de Terceira Via, uma alternativa ao neoliberalismo radical que propõe que as políticas públicas sejam fomentadas e executadas pela sociedade civil organizada por intermédio de Fundações, Instituições, ONGs mais precisamente o Terceiro Setor (Martins, 2009).

Como já explicitado acima, as políticas implementadas a partir do governo de FHC promoveram a redefinição do papel do Estado e da sociedade civil, tendo-se consolidado como a porta de expansão para o terceiro setor, através de diversas estratégias, dentre elas as “parcerias” público-privadas.

Com a vitória do candidato do Partido dos Trabalhadores - PT, Luiz Inácio Lula da Silva, à presidência da República, alguns setores sociais esperavam uma ruptura com esta lógica privatista, considerando todo o histórico de lutas do movimento sindical, do qual o referido candidato fortemente participou. Na verdade, contrariando a expectativa do movimento de esquerda brasileiro, os governos Lula (2002-2010 considerando sua reeleição) não romperam com a lógica neoliberal em curso no país desde início dos anos 1990, principalmente no que tange as estratégias empregadas para a consolidação da Reforma Estatal de 1995, bem como as políticas públicas inspiradas nela, pontuando uma especial atenção ao campo educacional.

1.2 A SOCIEDADE CIVIL E AS ESTRATÉGIAS DE HEGEMONIA

A Terceira Via busca engendrar a sociedade em torno de um projeto societário que se pauta pelos princípios da lógica gerencial. As estratégias utilizadas para esse fim definem os papéis de cada setor da sociedade: o Estado (primeiro setor)⁹, a quem cabe garantir a propriedade privada; o mercado (segundo setor), auto-regulado e livre para regular a sociedade como um todo; e a sociedade civil organizada e moderna (terceiro setor), que ocupa o papel de fiscalizar o Estado, bem como, e principalmente, complementar as políticas sociais que, nessa lógica, não devem ser de responsabilidade exclusivamente estatal.

No entanto, compartilhamos do entendimento de Montaño (2003) quando o mesmo esclarece que a “setorização” das esferas estatal, social e econômica prejudica a compreensão total da sociedade. Para o autor, quando “setorizamos” perdemos as dimensões de luta e de contradição inerentes a uma sociedade dividida em classes.

O isolamento mediante a “setorização” de esferas da sociedade e a mistificação de uma sociedade civil (definida como “terceiro setor”), “popular”, homogênea e sem contradições de classe (que em conjunto

⁹ Essa divisão: Estado (primeiro setor), o mercado (segundo setor) e sociedade civil organizada e moderna (terceiro setor) foram formulados com base em leitura de Montaño (2003).

buscaria o bem “comum”) e em oposição ao Estado (tido como “primeiro setor”, supostamente burocrático, ineficiente) e ao mercado (“segundo setor”, orientado pela procura do lucro) contribui para facilitar a hegemonia do capital na sociedade. (MONTAÑO, 2003, p. 15)

Na perspectiva gerencial, então, a sociedade civil e o Estado devem estar em constante parceria, criando um novo tipo de relação, cuja participação social toma importantes proporções. Sugere-se que a comunidade esteja envolvida nas soluções de problemas, ainda que ambos funcionem como reguladores mútuos (GIDDENS, 1999, p. 90).

A sociedade civil organizada e moderna, ensejada pela Terceira via, se materializa no terceiro setor: organizações, fundações, institutos, ONGs, resumidamente, os chamados “sem fins lucrativos”, que se propõem a atuar eficientemente onde o Estado não atua.

Cabe questionar os interesses dessas organizações, tendo em vista que esse tipo de iniciativa visa disseminar a visão do Estado ineficiente. Porém, atua, principalmente, como um instrumento conformador, ao ponto que, a partir do momento em que se chega ao consenso de que há possibilidade de melhores condições de vida, sob o julgo do sistema capitalista, afasta-se a ideia de conflito na sociedade civil (VITULLO, 2012), alimentando, por assim dizer, uma sensação de conformismo. Fragmenta-se a sociedade, produzem-se discursos apassivadores e difunde-se “uma lógica própria da filosofia norte-americana associada à ideia de que “estamos salvando o mundo”, mesmo sem modificar o bloco de poder.” (VITULLO, 2012, p.129).

Apesar das reformas na década de 1990, tal “onda” de organizações em prol do “bem comum” já encontrara espaço para expansão desde os anos 1970, com a crise capitalista, cuja superação implicava a retomada do ciclo de acumulação. A solução então encontrada foi aperfeiçoar o limite do processo produtivo e transformar serviços que antes eram de responsabilidade do Estado em fonte de lucro, em mercadoria, traço que, diga-se de passagem, é marcante na nova etapa neoliberal (VITULLO, 2012), reduzindo o papel do Estado como garantidor e provedor de serviços e políticas públicas.

É a partir desse tipo de ideologia que surgem os termos “responsabilidade social”, “voluntariado”, “gestão responsável” e tantos outros que ocupam as grandes redes de comunicação, moldando a consciência da classe trabalhadora e eximindo a ordem vigente, jogando a responsabilidade no indivíduo que incorpora uma “missão”, quase no sentido religioso do termo, em resolver os problemas sociais.

Em decorrência desse processo de mudanças, o modelo burocrático de administrar o Estado nas últimas décadas do século XX vem sendo substituído pelo modelo gerencial,

inspirado na iniciativa privada. Isto significa que estratégias pertencentes ao mercado são empregadas para administrar os setores que estruturam o Estado, incluindo-se, pois, a educação.

O modelo administrativo até então vigente (burocrático) tem fundamento no conceito weberiano de burocracia, o qual passa a ser questionado ainda na década de 1960, quando imperava a orientação de um Estado keynesiano. Essa crítica se consolida a partir do surgimento de um novo modelo econômico, o neoliberalismo (CASTRO, 2007).

O novo modelo surge em reação à crise do Estado que segundo os neoliberais se deve ao fato do Estado ter usado o fundo público em demasia com políticas sociais e, com isso, cerceado a liberdade do mercado em controlar e fazer prosperar a economia. O Estado, considerado lento e apegado às normas, não respondia mais às demandas da sociedade contemporânea com a eficiência desejada. Então, juntou-se esse discurso com a falácia de que o modo de gerir do setor privado seria mais eficiente para justificar as reformas que foram implementadas e que mudaram profundamente a organização estrutural do estado,

Essas reformas visavam modificar a legislação, a administração pública e a estrutura do governo central para dar maior governabilidade ao Estado. Com o desencadeamento desse processo, a administração pública começava a formular para além de sua estrutura organizacional, preocupando-se, também, com o desenvolvimento e os resultados das políticas públicas e pautando-se nos exemplos de eficiência, eficácia e produtividade. (CASTRO, 2007, p.02)

Segundo Castro (2007) a reforma gerencial da administração pública carrega algumas características peculiares. Por exemplo, as atividades administrativas são descentralizadas e passam a ser estruturadas em pequenos núcleos organizacionais que, segundo a mesma perspectiva, são mais fáceis de gerir e supervisionar. Há, ainda, a separação entre os responsáveis por formular e executar as políticas públicas e, por fim, o controle e fiscalização das atividades.

Para que a reforma gerencial se consolidasse, houve ainda um processo de adequação dos termos e conceitos que contribuíram também para o esmaecimento de conquistas sociais conseguidas entre os anos de ditadura e os de abertura política na década de 1980. Conceitos como democracia, cidadania, participação, autonomia foram esvaziados, senão ressignificados com as estratégias implantadas pela Terceira via em termos de reformas gerencialistas.

Destacamos o papel preponderante da década de 1980 acerca de suas contribuições para mudanças qualitativas na educação. Foi nesse período que observamos a reorganização do movimento social, o qual, por sua vez, cunhavam propostas que tentavam atender as

demandas sociais por democracia em todos os âmbitos da sociedade, incluindo o escolar. Para este setor, as reivindicações baseavam-se no tripé descentralização-autonomia-participação, que garantiria, ao menos em parte, a democratização das relações de poder na escola. Isso implicaria a adoção de “medidas voltadas para a descentralização político-administrativa das estruturas governamentais, para o aumento da participação de usuários e funcionários nos processos decisórios e o aumento da autonomia pedagógica e de gestão para as unidades escolares” (ADRIÃO, 2006, p. 59). Todavia, as medidas empregadas a partir da década de 1990 absorveram essas demandas e as interpretaram segundo os interesses hegemônicos das reformas estatais, em consonância com a agenda neoliberal a ser seguida pelos países periféricos, como é o caso brasileiro.

Um exemplo desse processo pode ser identificado no termo “participação”, que significava, com a reabertura política da década de 1980, uma via para ampliação da atuação popular nas tomadas de decisão das políticas do país, e na educação significou a ampliação da “defesa da introdução de medidas participacionistas, via implantação de mecanismos coletivos institucionais nas unidades escolares, favorecendo a incorporação de docentes, funcionários, pais e alunos nos processos decisórios” (ADRIÃO, 2006, p. 61). Segundo a mesma autora, esses mecanismos são imprescindíveis na busca por uma escola democrática voltada aos interesses da maioria. Todavia, existiram e ainda existem dificuldades em sua implementação e consolidação devido a resistência dos “órgãos superiores” (ADRIÃO, 2006, p.61) do sistema. Após as reformas gerenciais, o termo participação passou a ser interpretado de forma limitada, restringindo-se, basicamente, às ações do terceiro setor, materializadas nas instituições não-lucrativas, sob a égide da ideologia do voluntariado.

Da mesma maneira, fazendo parte do mencionado ‘tripé’, a autonomia, que neste mesmo contexto foi cunhada como bandeira dos anseios democráticos da referida década, teve seu significado redefinido. Reivindicava-se a autonomia para além do financeiro, na perspectiva de ampliar os recursos destinados às escolas, segundo suas próprias demandas internas, que também se constitui como um mecanismo democrático importante. As reivindicações da época tratavam a autonomia escolar em sentido amplo, correlacionando-a tanto com a gestão quanto com a organização do processo educativo, abarcando, neste sentido, decisões acerca do currículo, projeto pedagógico e relações de trabalho.

Da mesma maneira, observamos as mudanças relativas ao termo cidadania. O cidadão passou de usuário de direito dos serviços públicos à ‘cliente’; com as novas demandas da sociedade, passou a ser detentor de deveres e direitos que não pode estar à mercê dos

desmandos de um organismo regulador como o Estado, assumindo o papel de agente fiscalizador dos serviços públicos, para que sejam oferecidos com qualidade, ao mesmo tempo em que deve tomar para si a responsabilidade de participar efetivamente das ações propostas como resolução de quadros e questões que Estado não resolve.

Esse processo de ressignificação de termos, que originalmente foram compostos e validados dentro de uma perspectiva democrática de sociedade, mas que passaram a conter outro significado dentro da ideologia contida nas reformas gerenciais, contribuiu para disseminar as estratégias gerenciais mais fluidamente. Isso nos leva a pensar sobre o alcance e o poder da agenda neoliberal, que estruturou as reformas empreendidas e que hoje fazem parte de um contexto maior, atingindo todos os âmbitos da sociedade. É em vista da profundidade desse processo e do alcance de seus objetivos que a educação ocupa papel primordial.

Levando em consideração que a perspectiva gerencial de educação, incutida nas reformas estatais realizadas a partir de década de 1990, observamos uma “ênfase numa necessária reestruturação institucional das unidades escolares e dos órgãos gestores da educação pública, assumindo a forma do aumento da ‘responsabilização’ das próprias escolas frente ao fracasso do sistema educacional público” (ADRIÃO, 2006, p. 62). Com a indução das reformas gerenciais nos serviços públicos, o setor educacional sofreu alterações, devendo estar, doravante, em consonância com as características empresariais de gerir para assegurar a reprodução do ambiente necessário às novas demandas do capital, modernizar a gestão e tornar o público eficiente, tomando como parâmetro as orientações formuladas pelos organismos internacionais. Essas organizações ocuparam papel fundamental para o fomento da nova gestão pública e a nova forma organizacional que deveriam ter as escolas.

Fundamentadas nos pilares da eficiência, da eficácia e da produtividade, foram formuladas estratégias para modificar o processo educativo. Impulsionada a mudar a forma de gestão burocrática até então predominante, a nova gestão pública, buscando a racionalização dos gastos públicos, estabeleceu a avaliação de desempenho como estratégia importante na organização e gestão da instituição escolar.

Segundo Adrião (2006), a reforma estatal influenciou o âmbito administrativo e organizacional escolar, inaugurando novos meios para alcance da racionalidade ensaiada pelo tecnicismo, instaurado a partir do final da década de 1960 e durante a década de 1970. Todavia, o final da década de 1970 também foi campo de debates acerca da qualidade da educação e sobre a centralização administrativa do Estado vivida no período ditatorial. Em

suma, as demandas sociais exigiam ampliação do espaço de participação. Neste sentido, o discurso era politizado, buscava a qualidade da educação e ao mesmo tempo sua ampliação pela via da gestão democrática. Para a autora, essa perspectiva angariava relevância ao passo que o regime ditatorial se dissipava. A década de 1980 “foi marcada pela rearticulação dos movimentos sociais para quem a bandeira da democratização era parte estruturante de suas reivindicações” (ADRIÃO, 2006, p. 56) e, conseqüentemente, visavam romper as práticas clientelistas que perpassavam a organização do trabalho educacional naquele contexto.

As propostas de alterações na gestão da escola pública apoiavam-se na defesa, principalmente, da implantação de uma administração coletiva da escola, da eleição dos dirigentes escolares, da participação da comunidade usuária na definição das metas e objetivos das unidades escolares, da constituição de instâncias coletivas de trabalho docente e da exclusividade do financiamento da escola pública pelo poder público. Buscava-se instalar mecanismos de gestão baseados na organização democrática dos diferentes setores que compunham a ‘comunidade escolar’. (ADRIÃO, 2006, p. 57)

Neste sentido, as alterações deveriam vir em duas frentes: a primeira, no âmbito estrutural, nas relações de trabalho escolares e suas tensões com os órgãos organizativos superiores. E, a segunda no âmbito legislativo. O processo constituinte brasileiro retratou o embate de ideias que a sociedade vivia naquele contexto, e as expectativas por espaços de participação, principalmente no que concerne a gestão do Estado. As reformas empreendidas a partir desse período trouxeram a tona debates acerca dessa questão.

Isso proporcionou a ênfase das políticas formuladas nesse contexto na produtividade da escola, com destaque para o produto fim e não no processo educacional. Essas reformas foram formuladas dentro de um contexto maior e seguem as orientações dos organismos internacionais¹⁰ que, por sua vez, estão em consonância com as novas demandas do capital em se perpetuar. Assim, podemos entender que as declarações mundiais articuladas por estes organismos em encontros realizados a partir da década mencionada, buscaram engendrar a sociedade em torno de um projeto político educacional que comportasse as demandas do capital.

O capital, na tentativa de se perpetuar engendra uma gama de estratégias usando, por exemplo, o conceito de igualdade como elo central nas propostas para as reformas que deveriam ser empreendidas, contradizendo sua própria estrutura, que é calcada na apropriação

¹⁰ Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), a Ciência e a Cultura (UNESCO), Organização das Nações Unidas para a Educação, o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) e o Banco Mundial (BM) (DOURADO, 2007).

da riqueza, na exploração do trabalho e, conseqüentemente, do homem pelo homem. Os discursos sobre igualdade de direitos, advindos do contexto da década de 1970, englobaram a educação como um dos principais setores a serem sinalizados como ambiente fecundo a tornar-se instrumento de disseminação da nova sociabilidade pretendida pelo capital em crise.

Desse contexto, surgiu o Movimento Todos pela Educação - MTPE, calcado nos princípios neoliberais e em afinção com a nova ordem mundial, que se construía no enfrentamento da crise já mencionada. O movimento é um projeto que “cumpre importante função no contexto do capital contemporâneo, definindo princípios, diretrizes e concepções de educação em âmbito mundial, centrados na mercantilização do complexo educacional” (JIMENEZ; SEGUNDO, 2015, p. 09). Desenvolve-se sob a égide dos organismos internacionais, principalmente do Banco Mundial, um novo *modus operandi*, comportando-se com um marco estratégico que delimitaria o novo papel que a educação deveria vir a ocupar.

Para a materialização dos novos traços que as políticas educacionais deveriam assumir, foram planejadas conferências, as quais, realizadas em âmbito mundial, contaram com a presença das mais importantes nações imperialistas, entre elas os Estados Unidos das Américas - EUA, no intuito de balizar os trâmites necessários para que o ideal de educação conferido ao MTPE chegasse às nações emergentes: Jomtien (1990), Nova Delhi (1993) e Dakar (2000).

Cada uma dessas Conferências Mundiais promoveu e regulamentou compromissos com a educação, sob o discurso de que ela é a chave para romper com a desigualdade social e regimentar a sociedade a estar preparada para as demandas do mercado. Nessas Conferências notou-se a ampla presença do Banco Mundial comparativamente à ínfima ou quase insignificante participação de representações dos países emergentes que dispunham de uma agenda neoliberal a ser cumprida. Ainda assim, “as políticas educacionais no Brasil, particularmente nos anos de 1990, configuram-se como uma irrestrita submissão às recomendações de organismos internacionais de educação, especialmente aquelas formuladas pela Unesco e pelo Banco Mundial.” (JIMENEZ; SEGUNDO, 2005, p. 45)

O Banco Mundial ocupou e ocupa papel central na formulação dessas políticas voltadas para a nova sociabilidade do Capital, principalmente a partir da década de 1980, quando, no decorrer da crise iniciada na década anterior, influenciada pelo declínio do keynesianismo e pela abertura as ideologias liberais nas políticas econômicas dos Estados, isso provocou o endividamento dos Estados periféricos, de menor representatividade econômica, e fomentou a oportunidade, para o Banco Mundial, através do controle de crédito,

empreender/impôr as reformas estruturais neoliberais como uma espécie de garantia de que os países pobres pagassem as dívidas contraídas junto ao FMI – Fundo Monetário Internacional (JIMENEZ; SEGUNDO, 2015).

Na redefinição da estrutura organizacional (1950), o Banco Mundial, antes relativamente voltado para fomento e indução de investimentos, passou a ser o agenciador do capital, resguardando, mais uma vez, os interesses dos grandes credores internacionais, cujo objetivo é exclusivamente assegurar o pagamento da dívida externa contraída pelos chamados países em desenvolvimento, daí a imposição de políticas de reestruturação neoliberal, tais como abertura e privatização da economia, eliminação dos instrumentos de intervenção do Estado, equilíbrio orçamentário e liberação financeira, sobretudo a redução dos gastos públicos, sob a alegação de adequá-las aos novos requisitos do capital globalizado. (JIMENEZ; SEGUNDO, 2015, p. 48)

Neste sentido, a educação passou a fazer parte da agenda de reestruturação do BM, com o objetivo de inserir as economias dos países pobres na chamada globalização (JIMENEZ; SEGUNDO, 2015). Atentamos para o fato de que o referido banco passou a influenciar/ditar as políticas sociais dos países periféricos, e a educação passou a ocupar papel preponderante nessa empreitada. Afinal, seria ela um instrumento de disseminação da nova lógica necessária à adaptação ao neoliberalismo, ideologicamente alimentado como via para mobilidade social de todas as classes. Além disso, a educação serviria como instrumento de redução de pobreza, e por fim, para a formação da mão-de-obra que o novo modelo de acumulação produtiva necessita.

Com esses preceitos em mãos, e disseminados em Conferências e acordos mundiais, o BM e os organismos internacionais planejam e executam estratégias para sintonizar os países periféricos às novas demandas da ordem mundial. As reformas encabeçadas por estes organismos focam em pontos estrategicamente dirigidos aos chamados “excluídos”. São políticas que ponderam a incompetência da gestão pública e exulta a forma de gerir da iniciativa privada, subjungando, sobretudo a educação básica. Neste sentido, defende-se a tese de que são necessários ajustes nas políticas para alcance da educação de qualidade, justificados por diversos fatores, dentre eles, a

[...] má administração e ineficiência nos gastos públicos; professores despreparados; carência de um sistema de eficiência interna, pois as repetências e as evasões aumentam os custos da educação; má escolha das prioridades educacionais ao serem direcionados recursos para o ensino público secundário, médio e superior (JIMENEZ; SEGUNDO, 2015, p. 55).

O Banco Mundial defende, então, a adoção de estratégias que, segundo seu discurso, minimizem e/ou aniquilem esses problemas: gestão eficiente, racionalização dos gastos, captação de recursos e financiamento entre as opções, o incentivo a busca por “parcerias” com ONGs e organismos do terceiro setor. Nessa perspectiva, induz a um tipo de educação voltada para as demandas do mercado, atrelando a concessão de financiamento aos países periféricos à realização de acordos que promovam ou assegurem a influência dos organismos internacionais na concepção das políticas educacionais.

São essas as bases ideológicas das reformas que vivenciamos a partir da década de 1990. Todos os setores públicos sentiram a força gradativa das mudanças inseridas pela reforma gerencial. Desde a economia até a escola, foram implantadas estratégias de descentralização, fiscalização e resultados. Nessa perspectiva, o processo é ignorado em detrimento do resultado, percebendo-se claramente uma reestruturação organizativa da escola a fim de torna-la eficiente¹¹. E é nessa mesma direção que as organizações da sociedade civil atuam ou devem atuar, o que expressa a construção de uma hegemonia política relativa ao modelo de gestão pública que deve ser consolidado inclusive pela via educacional, formando novas gerações de educadores, gestores e estudantes.

1.3 “PARCERIAS” PÚBLICO-PRIVADO (PPP) NA GESTÃO INSTITUCIONAL

O final do século XX foi marcado pela redefinição do papel do Estado em todas as suas faces (político, econômico, cultural, ideológico e social), um movimento revisionista que visou solidificar as propostas neoliberais.

Segundo Adrião e Peroni (2009), no caso brasileiro, as reformas estatais implantadas a partir do governo FHC tomaram como parâmetro o paradigma neoliberal de que a crise se origina no modelo de intervenção estatal adotado, ignorando todo o amplo contexto e consequências da crise do estrutural do Capital. Neste sentido, a solução para a crise estaria na adoção de estratégias que minimizassem o Estado submetendo a um processo de privatização parte da aparelhagem estatal e redefinindo as formas de gestão com inclinações para o molde administrativo da iniciativa privada.

¹¹ O eficiente é quem demonstra, a partir dos mecanismos de fiscalização criados, resultados positivos, que capta recursos próprios para realizar atividades que deveriam ser garantidas pelo financiamento público estatal.

Como já destacado o neoliberalismo preconiza que as políticas públicas sejam executadas pelo setor privado através de desestatização. Nesse sentido, as ideias elaboradas como perspectiva de uma Terceira via sofisticaram essa estratégia ao proporem a desresponsabilização do estado por intermédio do terceiro setor. Assim, inaugura-se um novo sentido para a participação social, ou seja, a sociedade organizada na forma de instituições privadas é chamada para orquestrar a construção da nova sociabilidade, fundamentada no voluntariado. Esse novo mote inaugurado trouxe configurações distintas para o contexto de reforma estatal vivida no Brasil.

Adrião e Peroni (2009) esclarecem que, no caso brasileiro de reforma da aparelhagem estatal, duas vertentes adotadas podem ser identificadas como principais para solidificar as novas relações entre o público e o privado exigidas na gestão da “coisa pública”: O público não-estatal e o quase mercado. A primeira, se refere a desresponsabilização do estado em executar as políticas sociais, permanecendo apenas como avaliador e financiador das mesmas, e a segunda, quando o setor público passa a ser gerido dentro dos padrões e fundamentos das empresas privadas. Para isso, uma das principais estratégias usadas são as “parcerias” público-privado.

As mesmas autoras, ainda situam as “parcerias” público-privado dentro de uma lógica que abarca tanto a vertente trazida pelo público não-estatal, quanto a presente no quase-mercado. Essas “parcerias” são implementadas pelo Estado, envolvendo o Terceiro Setor, e não se restringem apenas a um âmbito da sociedade. Ao contrário, podem ser encontradas desde a educação até construção de rodovias, ou seja, em qualquer setor no qual existam serviços prestados pela iniciativa estatal pública. Neste estudo, privilegiaremos a análise das “parcerias” no âmbito da educação.

Através das “parcerias” público-privado são implantadas estratégias de valorização da lógica gerencial. Isso significa que há transferência dos fundamentos e princípios que regem o mercado para a gestão do público, racionalização dos gastos públicos. A propriedade continua estatal, mas a lógica seguida é a do mercado. E na educação presenciamos a participação direta dos empresários, tanto no âmbito nacional, como MTPE, quanto no que diz respeito a “parcerias” em níveis menores nas esferas estatais e municipais, “parcerias” entre institutos, OS, Fundações, enfim os “sem fins lucrativos” e as redes de ensino público (municipal e/ou estadual) (PERONI, 2012, p. 19).

As bases constitutivas dessas “parcerias” se encontram embrincados dentro de uma lógica maior de correlação de forças, muito mais do que as ações deixam transparecer.

Parecem ser ações pequenas e paliativas, que no cotidiano das escolas e na sociedade podem passar despercebidos, ou como ações valorativas que buscam estritamente o sucesso escolar de milhares de alunos espalhados por todo o Brasil. Não deixam transparecer a correlação de forças que envolvem projetos societários planejados. Isto se confirma quando analisamos o amplo apoio que essas iniciativas conseguem, pois estão dentro de uma agenda estruturante de estratégias de reprodução do capital, começando com o ‘mito’ paulatinamente espalhado de que essas ações filantrópicas de pessoas ou conjunto de pessoas estão preocupadas estritamente com o futuro das novas gerações o intuito é concluir com êxito a solidificação do novo projeto societário, bem como sua perpetuação.

Desde 1990, a própria legislação brasileira incentiva e ampara as iniciativas privadas nos setores públicos por meio das “parcerias”. Ainda no governo FHC, foi criado o marco legal do terceiro setor, que respalda juridicamente essas iniciativas empresariais. Esse marco foi aperfeiçoado nos governos do Partido dos Trabalhadores, pela Lei nº 13.019/2014, que instituiu as normas de parceria entre o público e o privado. Ainda nesse período (governos Lula e Dilma), houve continuidades e incentivos de aplicação dos modelos gerenciais de gestão no setor público. Conforme a passagem seguinte,

A estratégia das parcerias foi aprofundada e a proposta de gestão pactuada pelo Ministério do Planejamento e Secretários estaduais de administração na Carta Brasília (Terceiro Setor, 2009) retoma os princípios de gestão gerencial. Estes mesmos princípios de gestão presentes no documento “Gestão pública para um país de todos”, plano de Gestão do Governo Lula, do Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão (BRASIL, 2003). E está sendo aprofundada pelo governo Dilma Rousseff, com a criação, em maio de 2011, da Câmara de Políticas de Gestão, Desempenho e Competitividade (CGDC), presidida por Jorge Gerdau, empresário brasileiro, que vem fazendo verdadeira cruzada para que a lógica de mercado seja incorporada na gestão pública. (PIRES;PERONI, 2019, p. 04)

Muito aquém do que se esperava de um governo de base popular, os governos Lula, seguido do governo Dilma Rousseff, não romperam com a lógica incutida nas políticas públicas. Ao contrário, colaboraram para que houvesse uma conciliação de classe e se consolidasse o ideário da Terceira Via no Estado brasileiro. Cooptaram as entidades engajadas nas lutas populares por direitos e continuaram incentivando as políticas da NGP, usando principal estratégia o Terceiro Setor, que é a sociedade civil organizada através de Fundações, Institutos, ONGs que em sua maioria pertencem a uma ou a conglomerado de empresas privadas.

O Terceiro Setor usa como principal estratégia de ampliação as “parcerias” público-privadas, transferindo para o público a lógica empresarial. Para a Terceira via, o público não é capaz de gerir eficazmente os recursos despendidos pelo Estado por estar submetido a uma lógica burocrática e assistencialista que provoca prejuízo à economia. A única solução possível seria transferir para a gestão pública as estratégias de gestão do mercado.

Giddens (1999), explica que a Terceira Via busca a eficiência que gestão pública supostamente não consegue garantir. Neste sentido, essa conjecturada eficiência da gestão aos moldes da iniciativa privada é a chave usada para modificar a estrutura do estado e, conseqüentemente, sanar a crise que o assola. Para isso, são desprendidos dos cofres públicos investimentos que são transferidos diretamente para a iniciativa privada através do terceiro setor.

O projeto que nos propusemos a analisar neste estudo (Alumbrar) se caracteriza como exemplo desse tipo de intervenção do Terceiro Setor. Neste sentido, buscamos desvendar o que essa iniciativa trouxe e/ou ainda traz para a gestão e organização escolar da rede pública estadual de ensino na Paraíba. Estudos realizados em textos que tratam da temática parceria público-privado nos remetem a amplitude que essas ações tem alcançado nas ultimas décadas, e alertam, principalmente, para as configurações e reestruturações que são tomadas pelo Estado a partir da adoção das tais “parcerias” e do conglomerado de exigências que são impostas para a efetivação das mesmas.

Adrião e Peroni (2010) coordenaram uma pesquisa nacional intitulada “Análise das conseqüências de “parcerias” firmadas entre municípios brasileiros e a Fundação Ayrton Senna-IAS para a oferta educacional”, a qual ilustra o tamanho do alcance que uma iniciativa como a desenvolvida pelo IAS tem e como pode modificar as configurações de redes públicas de ensino. Claramente, temos a consciência de que cada contexto produz suas próprias contradições e que a iniciativa analisada neste estudo não pode ser enquadrada dentro de uma análise tomada dentro de outras configurações: outro lugar, período, outra OS, enfim, outro contexto. No entanto, muitas das colocações feitas pelos pesquisadores em textos desdobrados a partir das pesquisas nos levam a generalizar alguns fundamentos que parecem estar presentes nas bases dessas iniciativas de maneira geral.

Peroni e Comerlato (2017) caracterizam o IAS como uma organização que se alto denomina “sem fins lucrativos”, que incorporou a missão de conceber a solução para os problemas educacionais – entre eles o fracasso escolar – dos sistemas públicos de ensino que o procuram, trazendo “soluções eficazes”. “As ‘soluções’ anunciadas pelo Instituto partem da

capacitação de gestores e professores, além do emprego de materiais didáticos, tais como apostilas e avaliações” (PERONI; COMERLATTO, 2017, p. 117) prontas e padronizadas. As mesmas autoras ainda alertam sobre a perda de autonomia dos professores, cujas redes de ensino adotam esse tipo de padronização conteudista, além de alertarem sobre o tipo de qualidade a que tais organismos se referem ao tratar da educação. Do mesmo modo, chamam a atenção sobre a contradição que incorre nesse tipo de parceria, haja vista que dentro de uma sociedade cujo modelo econômico é baseado na exploração e na competição entre os indivíduos, formar sujeitos a partir de materiais e práticas padronizadas não abarcaria o ‘tipo ideal’ de trabalhador que o mercado de trabalho em tempos de competitividade e empreendedorismo exigem. Ou seja, um profissional escolarmente qualificado, com atitudes cooperativas, criativas, espírito de liderança e competitividade, estaria sendo formado em escolas que primam pelo controle do processo pedagógico e principalmente por estratégias padronizadas e sem autonomia (PERONI; COMERLATTO, 2017).

No mesmo texto as autoras ainda alertam para a subordinação à qual a educação é exposta com a adoção dessas “parcerias”. Afinal, para as organizações o poder público ‘não sabe’ como fazer uma educação de qualidade, contrata e financia os serviços de quem se coloca como “conhecedor da verdade” [...] e, por isso, determina e estabelece as condições e as regras. E, ao contratante, resta aderir à proposta e financiá-la” (PERONI; COMERLATTO, 2017, p. 128). Neste sentido, observamos, por parte do Estado e depois pela escola, a perda da autonomia, do poder de participação e da tomada de decisão. Se estas são dimensões fundamentais para a solidificação de uma sociedade baseada na democracia, sua perda se constitui, portanto, em ataque à própria democracia.

A intervenção acontece dentro de todo o processo pedagógico ao delimitar quais os conteúdos, atividades e demais instrumentos deverão ser privilegiados em detrimento de outros. Para tornar possível o alcance da máxima eficiência, a gestão escolar também é instrumentalizada para o alcance de melhores resultados. Afinal, tais organizações postulam que a culpa pelo fracasso escolar está, de modo geral, fortemente ligada a incompetência das figuras que realizam o fazer escolar. Desta forma, nenhum “setor” educacional fica fora das estratégias impetradas, devendo adotar as mesmas bases de controle, reduzindo a autonomia, mexendo no entendimento sobre o que é participação e tomada de decisões em conjunto, ao passo que se troca a forma de gestão garantida por lei – a gestão democrática – por um tipo de gestão que preconiza o mercado como parâmetro inspirador de estratégias de organização.

Neste sentido, o capítulo seguinte discorrerá sobre uma das “políticas” adotadas pelo governo paraibano para o combate da distorção idade-série. A iniciativa se deu por meio de um “contrato de serviços” e usualmente chamado de parceria público-privado. No capítulo, trataremos da postura do governo paraibano frente às políticas e exigências nacionais e internacionais no cumprimento da agenda de mudanças que o grande capital impõe. Para tanto, iniciamos a incursão pela postura e iniciativas adotadas pelo governo paraibano destacamos os índices escolares do estado, atentando para a importância destes dentro da lógica do “Estado avaliador” e de como foram usados para justificar a adoção de uma “parceria” com uma organização da sociedade civil do porte e alcance da Fundação Roberto Marinho. Também procuramos mostrar o alcance dessa fundação no Estado da Paraíba e como ela se desdobrou em diversas áreas para além dos serviços prestados por meio dos contratos firmados. Por fim, apresentamos os documentos que respaldam essa “parceria”, na nossa compreensão um disfarce para contratação de prestação de serviços.

CAPÍTULO 2 - O ESTADO DA PARAÍBA: CONTEXTO E POLÍTICAS

O capítulo 1 deste texto terminou discorrendo sobre as “parcerias” público-privado como estratégias de hegemonia e de solidificação de novo tipo de gestão pública, além da crescente ampliação dessas iniciativas no país. Neste contexto, entendemos que o Estado da Paraíba tem se colocado em sintonia com essas políticas e apresenta, em seu escopo governamental, medidas que mostram a afinação dos governos com a agenda neoliberal. Como mostrado no capítulo anterior, as “parcerias” público-privado são incentivadas desde a década de 1990, quando a reforma do aparelho estatal começou a dar seus primeiros passos, sob o pretexto de racionalizar os gastos públicos e ampliar a participação da sociedade civil, mantendo a falácia de que público é ineficiente.

Neste capítulo, nos deteremos a analisar como e a partir de que o Projeto Alumbrar se instaurou na rede pública estadual de ensino paraibana. Para isso, incluímos na análise a Fundação que concebeu o projeto. Tratamos das estatísticas escolares paraibanas que foram usadas como justificativa de implementação do referido projeto. E, por fim, procuramos compreender os documentos referentes ao projeto Alumbrar, parte importante para análise da política educacional vigente, particularmente das “parcerias” com a iniciativa privada.

Para que o leitor possa se situar dentro do contexto em que essa “parceria” ocorre, vamos primeiramente apresentar de maneira geral o Estado da Paraíba e sua Rede Estadual de Educação. Situado na região Nordeste, o Estado possui em torno de habitantes. Nossa rede Estadual de Educação está organizada em 14^o Gerências Regionais de Ensino cuja função é assessorar e organizar as escolas cada qual em uma determinada “região”. A título de exemplificação, podemos citar a 3^o Gerência Regional de Ensino que assessora as redes estaduais das cidades de Campina Grande, Puxinanã, Lagoa Seca formando uma espécie de “núcleo central” pertencente a Secretaria de Educação do Estado, Como afirmamos anteriormente são 661 escolas estaduais na Paraíba das quais 137 são participantes do Projeto Alumbrar.

2.1 OS GOVERNOS E A RACIONALIDADE GERENCIAL: SINTONIA POLÍTICA COM O CONTEXTO NACIONAL

A afinação da política paraibana com o contexto neoliberalizante pode ser compreendida através das ações empreendidas pelo Governo Federal e que foram seguidas pelo Estado da Paraíba.

O governo Lula, em 2004, promulgou a Lei Federal nº 11.079/2004, com a qual

[...] institucionalizou-se no país as normas gerais para licitação e contratação de parcerias público-privada no âmbito dos poderes da União, dos estados, do Distrito Federal e dos municípios. Além disso, imprimiu-se mais clareza e robustez ao aparato jurídico-normativo e político-ideológico da reforma do aparelho estatal brasileiro, iniciada na década anterior pelo governo Fernando Henrique Cardoso. (SOUZA, 2018, p. 1341)

A partir disso, por exemplo, houve a ampliação do acesso de jovens ao ensino superior através de “parcerias” com a iniciativa privada – Financiamento Estudantil - FIES, Programa Universidade para Todos - PROUNI –, não obscurecendo a significativa ampliação dos Institutos Federais–IFS. Porém, ainda assim as políticas educacionais empreendidas estiveram em consonância com as redes privadas de ensino, aliando o recurso público à serviços privados de educação, contribuindo para a privatização da educação. A continuidade do ‘tom’ assumido pelas políticas governamentais de incentivo à iniciativa privada no âmbito educacional foi o propulsor da criação de programas, tal como o PRONATEC - Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego, em 2011. Este programa se mostra alinhado com a iniciativa privada porque é oferecido majoritariamente a partir do ‘Sistema S’ [Serviço Social da Indústria - SESI, Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial - SENAI, Serviço Nacional de Aprendizagem do Comércio - SENAC, Serviço Nacional de Aprendizagem Rural - SENAR, Serviço Social do Comércio – SESC, etc] e de outras instituições privadas credenciadas pelo MEC.

Ainda no contexto da supramencionada Lei nº 11.079/2004, foram implantados programas e ações de cunho imediato, com o objetivo de elevar os índices de desenvolvimento do estado segundo a perspectiva do Movimento Todos Pela Educação - MTPE. Para tal, foram estipuladas ações para ampliação das unidades escolares, valorização do magistério, ensino profissionalizante, dentre outras.

Diante de tal cenário político, a postura do governo estadual foi criar as condições para adoção das mesmas práticas gerencialistas, haja vista que já eram induzidas pelo governo

federal. Na Paraíba, portanto, percebeu-se, de forma inequívoca, a afinação com a política federal e a lógica gerencialista a partir da Lei Estadual nº 8.486/2008, que definiu e regulamentou os caminhos e as normas das “parcerias” com a iniciativa privada nos mais diferentes âmbitos da administração estadual.

Ao observarmos as ações governamentais paraibanas, percebemos a sutileza da implantação das estratégias pertencentes aos *modus operandi* da lógica gerencialistas, desde simplesmente seguir os programas federais, a exemplo do estímulo ao ensino profissionalizante, através das “parcerias” com o ‘Sistema S’, ligado ao PRONATEC, até a implantação de políticas para a “valorização” do magistério, cunhadas por estímulos a práticas inovadoras e concessão de prêmios¹² em dinheiro (14º salário), como foi o caso do programa ‘Prêmio Educação Exemplar’. Trata-se de estratégias que contribuem para o asseveramento da privatização do público e pertencentes a um processo que se solidifica através dos anos: premiação por desempenho, racionalização os gastos públicos com o social, ao mesmo tempo em que se incentiva o “fazer mais com menos”. Da mesma forma, o incentivo à participação da sociedade civil organizada na resolução dos problemas educacionais, apontados nos índices de desenvolvimento, que são estipulados por organismos internacionais alinhados com os respectivos interesses econômicos.

A implantação do Projeto Alumbrar deve ser compreendida nesse contexto. É uma política adotada a partir dos altos índices de distorção idade/série para correção de fluxo, em “parceria” com a FRM, que apresenta metodologia própria oficializada como política pública em 2014, a partir de acordo realizado entre o Ministério da Educação, dez secretarias estaduais e a Fundação Roberto Marinho.

Destacamos que essas ações não são exclusivas e nascidas do governo Ricardo Coutinho. As ações desenvolvidas para correção do problema de fluxo/distorção idade-série na Paraíba contemplaram contratos, convênios e “parcerias” com instituições do Terceiro Setor que tratam dos mais diferentes problemas educacionais. O texto do anexo à Lei nº 8.043/2006, que aprovou o Plano Estadual de Educação, publicado no Diário Oficial do Estado da Paraíba em 30 de junho de 2006, mencionava a participação de sete empresas e suas respectivas fundações no âmbito educacional paraibano. São elas: o Instituto Ayrton Senna, a Coca-Cola, a Fundação Banco do Brasil, a Microsoft, o Teatro Escola do Ballet Bolshoi do Brasil, o Instituto Alpargatas e o Instituto Telemar. Todas desenvolveram projetos

¹² Esses prêmios foram estendidos durante os sucessivos anos de governo. Os prêmios Escola de Valor e Mestres da Educação criados posteriormente seguem o mesmo molde, premiam ações inovadoras, praticas de gestão que alavanquem os índices escolares medidos pelas avaliações padronizadas estipuladas pelo MEC..

junto ao Governo do Estado da Paraíba. Porém, no tocante a questão da distorção idade-série, apenas a Fundação Ayrton Senna começou os trabalhos com os programas de correção de fluxo, particularmente com os programas ‘Acelera Brasil’ e o ‘Se liga Paraíba’, ambos relacionados às séries iniciais do Ensino Fundamental I, com foco na alfabetização dos alunos em situação de atraso escolar (Anexo 3 confirma essa informação).

Com a ascensão de Ricardo Coutinho¹³ (Partido Socialista Brasileiro - PSB) ao governo da Paraíba, essa “parceria” com o IAS foi substituída, de modo que logo, em seu primeiro mandato firmou-se o primeiro contrato de prestação de serviços (“parceria”) com a Fundação Roberto Marinho, na forma do Projeto Alumbrar. Para entendermos o alcance dessa iniciativa, vamos começar compreendendo as suas bases constitutivas.

2.2 A FUNDAÇÃO ROBERTO MARINHO E SUA ATUAÇÃO NA REDE PÚBLICA DE ENSINO PARAIBANA

As organizações Globo “se constituíram por um conglomerado de empresas envolvendo meios de comunicação, a partir do Jornal ‘O Globo’ e duas estações de rádio, no Rio de Janeiro, pertencentes à tradicional família Marinho, no início dos anos 60” (MOREIRA, 2006, p. 13), fundada pelo jornalista e empresário Roberto Pisani Marinho.

Porém, aqui nos interessa destacar um marco na trajetória das Organizações Globo, ocorrido em 1977: a criação da Fundação Roberto Marinho. Este fato nos interessa porque foi a partir dele que a entidade conseguiu se lançar no “mercado educacional à distancia” tendo concebido diferentes projetos de intervenção educacional, dentre eles o Projeto Alumbrar.

Segundo texto de Moreira (2006), contraditoriamente ao acontecia com as empresas de comunicação no Regime ditatorial militar vivido de 1964 a 1982, que sofriam com a censura, a Rede Globo expandiu consideravelmente seus negócios, tendo, por exemplo, estabelecido “parcerias” com empresas estrangeiras, o que era proibido pelo artigo 160 da Carta Constitucional de 1946. Se atribuiu esse tento aos serviços prestados aos interesses

¹³ Ricardo Coutinho: Ex-Governador da Paraíba, filiado ao PSB. Nasceu em 1960, na cidade de João Pessoa (PB), na política foi eleito vereador, deputado estadual e prefeito (reeleito) da capital. Tornou-se governador paraibano ao disputar o pleito eleitoral de 2010, o qual venceu, no segundo turno, com 53,70% dos votos - (Para mais informações acesse: <http://www.fgv.br/cpdoc/acervo/dicionarios/verbete-biografico/coutinho-ricardo>)

comunicativos do regime autoritário vigente, que retribuiu favorecendo a rede televisiva de comunicação (MOREIRA, 2006),

A Ditadura Militar, que usurpou o Poder em 31 de março de 1964, procurou se legitimar através da Televisão. Para tanto, investiu, econômica e tecnologicamente. Criou a Embratel – Empresa Brasileira de Telecomunicação, em 1967, que filiou o país ao Consórcio Intelsat, dos Estados Unidos. O que viabilizou a massificação televisiva, em dimensão nacional. (RAMOS; FREITAS, 2015, p. 20).

Moreira (2006) ainda explana sobre a diversificação de atividades que a Rede Globo conseguiu cooptar em suas estruturas, ao destacar que, além de conseguir estar entre as cinco maiores empresas de comunicação do mundo, ainda abarcou outras atividades além da teledramaturgia e do jornalismo: desenvolveu ações no âmbito educacional, patrimônio arquitetônico, cultural e meio ambiente, na tentativa de imprimir uma face mais “social” na empresa através da FRM.

Segundo estatuto próprio, essa fundação objetiva desenvolver ações nos âmbitos educacionais, patrimônio e ambiental, onde o governo e a iniciativa privada não conseguem agir, “atua com uma rede de parceiros públicos e privados, de forma a viabilizar ações para diferentes realidades, em todas as regiões do país”, estando presente em ações que se estendem por todo território nacional, (FRM, [201-?]).

Observando os primeiros artigos do referido Estatuto (atualizado em 2016), percebemos primeiramente que ele fornece os subsídios necessários para que a fundação atue tanto na esfera privada quanto pública, através de convênios e contratos, crie seu próprio material “didático” e o use nesses contratos e convênios. É a partir dessa estrutura que se insere a proposta celebrada no contrato de prestação de serviços, adquirido em 2013 com o Governo da Paraíba, e que é objeto deste estudo (Projeto Alumbrar).

O Art. 2 do Estatuto da FRM estabelece, quanto aos seus objetivos:

Os objetivos da FUNDAÇÃO compreendem a assistência, execução, promoção, apoio, incentivo e patrocínio de ações nos campos cultural, educacional, social, filantrópico, comunitário, recreativo e esportivo, científico-tecnológico, no Brasil; podendo desta forma, - (1) **criar, manter, produzir, reproduzir, editar, publicar, distribuir, divulgar, prestar serviços especializados, sempre dentro de suas áreas de atuação, podendo, ainda para tanto produzir obra audiovisual, cinematográfica e/ou videofonográfica sob qualquer formato e para qualquer tipo de veiculação**, criar, manter e/ou participar de entes privados buscando a consecução dos objetivos acima citados, cumpridas as exigências legais mediante comunicação prévia ao Ministério Público; -(2) **firmar contratos e convênios com entidades públicas ou privadas**; - (3) promover

espetáculos, eventos, cursos, simpósios, exposições, concursos, e quaisquer outras atividades vinculadas aos seus objetivos; -(4) distribuir bolsas de estudo e de pesquisas e prêmios; -(5) Programação do canal educativo intitulado FUTURA, o qual não tem fins comerciais, incluindo a produção de- obras audiovisuais educativas, informativas, culturais e recreativas que visem propugnar pela educação cívica, moral e cultural, para compor a grade de programação deste canal, bem como para serem licenciadas a terceiros no Brasil e/ou no exterior com o objetivo de ampliar o compromisso com a transformação social e também de disseminar o conteúdo do Canal Futura entre; parceiros públicos e. privado. (2016, p. 01/02. Grifos nossos)

Assim, o documento abre o caminho para atuação junto às redes de ensino por todo o território nacional e marca a entrada objetiva e organizada das Organizações Globo no campo da educação. Importante ressaltar, todavia, que a referida organização já atuava no âmbito educacional antes da criação da FRM. Discutindo a educação à distância no Brasil, Belloni (2002) discorre sobre as iniciativas educativas brasileiras que atrelaram a educação de adultos à modalidade do ensino à distância destacando, dentre outras, a atuação da Rede Globo na educação, a partir da produção do seriado Vila Sésamo, em 1970, em “parceria” com a TV Cultura de São Paulo, primeira grande experiência com o uso educativo da TV em grande escala. Em 1976, a TV Globo decidiu substituir o programa em parceria com a TV Educativa do Rio de Janeiro e o MEC: o ‘Sítio do Pica-Pau-Amarelo’, baseada na obra de Monteiro Lobato, concebido inicialmente como material pedagógico de preparação infantil para o ingresso escolar, logo se tornaria telenovela. A criação da FRM asseguraria a entrada da Rede Globo no mercado educacional, com objetivos voltados para a educação através dos programas Telecurso 2º grau (1978) e o Telecurso 1º grau (1980) (BELLONI, 2002).

Esses dois programas de Telecurso da FRM assemelhavam-se em estrutura e metodologia e diferenciavam-se na abrangência dos níveis de ensino atendidos. Ambos eram apoiados pelo regime ditatorial, que no contexto do modelo econômico a ser implantado, necessitava de mão-de-obra, e o telecurso serviu eficientemente a esse objetivo, ao passo que usava o sistema de rádio para se propagar nas regiões mais distantes e pobres, nas quais o acesso ao rádio era mais comum que a TV, alcançando um número maior de pessoas que não possuíam acesso ao ensino regular, proporcionando um avanço no grau de instrução dessas pessoas (SILVA, 2013).

Os dois projetos foram transformados no ‘Telecurso 2000’, o maior programa de ensino à distância já criado pela FRM. Silva (2013) esclarece que a “renovação” do programa contou com o alinhamento do mesmo as questões impostas a educação pelas novas demandas da década de 1990, a subordinação da educação ao mercado, para isso é incluído na “grade” do Telecurso a formação profissional. A mesma autora ainda discute sobre a reformulação do

programa, em 2008, para o “Novo Telecurso” que incluiria as disciplinas de Artes, Filosofia, Teatro, e sobre o papel do educador neste novo formato, que passaria a ser um orientador, não necessariamente possuidor de formação superior (licenciado).

Na Paraíba, segundo *site* da FRM, são desenvolvidas 05 (cinco) ações¹⁴ em “parceria” com o governo do Estado: Aprendiz Legal, Futura, Prêmio Jovem Cientista, Telecurso e Telecurso Alumbrar. E, ainda, o não mencionado, mas ativo Programa ‘A Cor da Cultura’. As nossas pesquisas revelaram que a Fundação está presente no estado da Paraíba há alguns anos. Ocorre que alguns dos programas vinculados/patrocinados pela Fundação não são executados diretamente por ela. É o que acontece, por exemplo, com os programas ‘Aprendiz Legal’, ‘Canal Futura’ e o ‘Prêmio Jovem Cientista’.

Para entender a lógica de captação de recursos públicos de maneira quase indireta, vejamos como cada uma destas ações funciona.

O Programa Aprendiz Legal¹⁵ está fundamentado na lei da aprendizagem – Lei nº 10.097/2000 – e se materializa através da “parceria” entre a FRM e o Centro de Integração Empresa-Escola – CIEE com o intuito de promover a entrada de jovens de 14 a 24 anos no mercado de trabalho. Observamos que essa faixa etária atendida pelo programa se enquadra entre os anos finais do ensino fundamental e o que deveria ser o ingresso no ensino superior. Com isso, questionamos se esta não seria uma maneira de desviar a atenção do jovem para a continuação dos estudos superiores ou um meio de inseri-lo precocemente no mercado de trabalho, moldando-os para as necessidades das empresas e do mercado cada vez mais competitivo? Mesmo que um dos requisitos para participar do programa seja que o jovem deve estar devidamente matriculado e frequentando a sala de aula, o questionamento se mantém. Afinal, o objetivo do programa é ‘educar para o trabalho’. Cabe aqui questionar se esse tipo de “incentivo” não estaria contribuindo para desviar a atenção do jovem em relação à busca pela continuação dos seus próprios estudos, levando-o a uma atitude “imediatista”?

O *site*¹⁶ específico do programa possui um organograma (reproduzido na FIGURA 1) que explica como funciona sua estrutura – neste caso específico, mantemos nosso foco no

¹⁴ Essa informação foi descaracterizada pelo Serviço de Informação ao Cidadão-SIC. Ao pesquisarmos sobre os contratos e/ou convênios da FRM com o governo da Paraíba não conseguimos informações suficientes nos registros virtuais do governo sobre a existência ou não, de outra parceria, além do Projeto Alumbrar. Ao questionarmos o Serviço de Informação ao Cidadão, este nos respondeu que não haviam outras “parcerias” com a FRM (anexamos a resposta do SIC – ANEXO 2).

¹⁵ Para mais informações acesse: <http://site.aprendizlegal.org.br/>

¹⁶ Para mais informações acesse: <http://www.uepb.edu.br/uepb-e-fundacao-roberto-marinhocanal-futura-ampliam-parceira-para-atividades-em-comunicacao-social/>

papel ocupado pela FRM – organizada em três “eixos”, e o papel dos sujeitos envolvidos: FRM, CIEE e empresas parceiras:

FIGURA 1 – Organograma estrutural do Programa Aprendiz Legal



Fonte: <http://site.aprendizlegal.org.br/parceiros>

Nesse mesmo molde, o Canal Futura também vinculado à FRM, está presente na Paraíba, sem, contudo, estar diretamente ligado a uma prestação de serviços no campo da educação básica, como é o caso do Alumbrar. Desta vez, a “parceria” se deu através da Universidade Estadual da Paraíba-UEPB (Curso de Comunicação Social) que, segundo o *site*¹⁷ da UEPB, foi firmado através de acordo em 2016, estabelecendo “parceria” com o Canal Futura e a Fundação Roberto Marinho, com 36 meses de duração, para intercâmbio de conteúdos, metodologias e projetos levando alunos a participarem de palestras, produções na sede do Canal. Não tivemos acesso ao convênio firmado.

Segundo a FRM¹⁸, o Prêmio Jovem Cientista, também está vinculado ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – CNPq (e patrocinado pela Fundação Grupo Boticário de Proteção à Natureza e pelo Banco do Brasil.) distribuindo prêmios para estudantes, mestres e doutores que apresentam projetos inovadores dentro da temática definida pelo Prêmio.

¹⁷ Para mais informações acesse: <http://www.uepb.edu.br/uepb-e-canal-futura-definem-detalhes-de-parceria-para-intercambio-de-conteudos-academicos/>

¹⁸ Para mais informações acesse: <http://www.frm.org.br/premio-jovem-cientista/>

Além das iniciativas enunciadas no *site* da FRM, ainda há o programa “A Cor da Cultura”, que segundo as Diretrizes Operacionais para Funcionamento das Escolas da Rede Estadual está em execução desde o ano de 2014 no Estado da Paraíba. Essa iniciativa busca produzir tecnologias educacionais em apoio a Lei 10.639/03, a partir de dois eixos: formação de professores e produção audiovisual. É apoiada/patrocinada/formulada por vários atores do Terceiro Setor, dentre eles, a FRM, através do Canal Futura. Pesquisando a iniciativa no *site* próprio do programa¹⁹, encontramos material de apoio, entrevistas que fazem parte do projeto e são disponibilizados.

Devido aos objetivos delimitados para este trabalho, não aprofundamos as questões acerca dessas iniciativas; procuramos mostrar apenas que a FRM há muito está presente na educação paraibana e que essa participação se intensificou a partir da chegada do Partido Socialista Brasileiro - PSB ao governo, fortalecendo as ações e a presença do Terceiro Setor.

O Telecurso-Projeto Alumbrar foi escolhido neste trabalho por se tratar de uma iniciativa cunhada na educação básica e dispor de todo um aparato de contratos financiados pelos recursos públicos, bem como por possuir uma metodologia adotada como política nacional de combate à distorção-idade série pelo MEC. Neste sentido, apresentamos, a seguir, a descrição da situação organizacional que se encontra o projeto Alumbrar na Paraíba, ressaltando os índices estatísticos que são usados como justificativa para a adoção dessa “parceria”.

2.3 AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS E O PROJETO ALUMBRAR NA PB

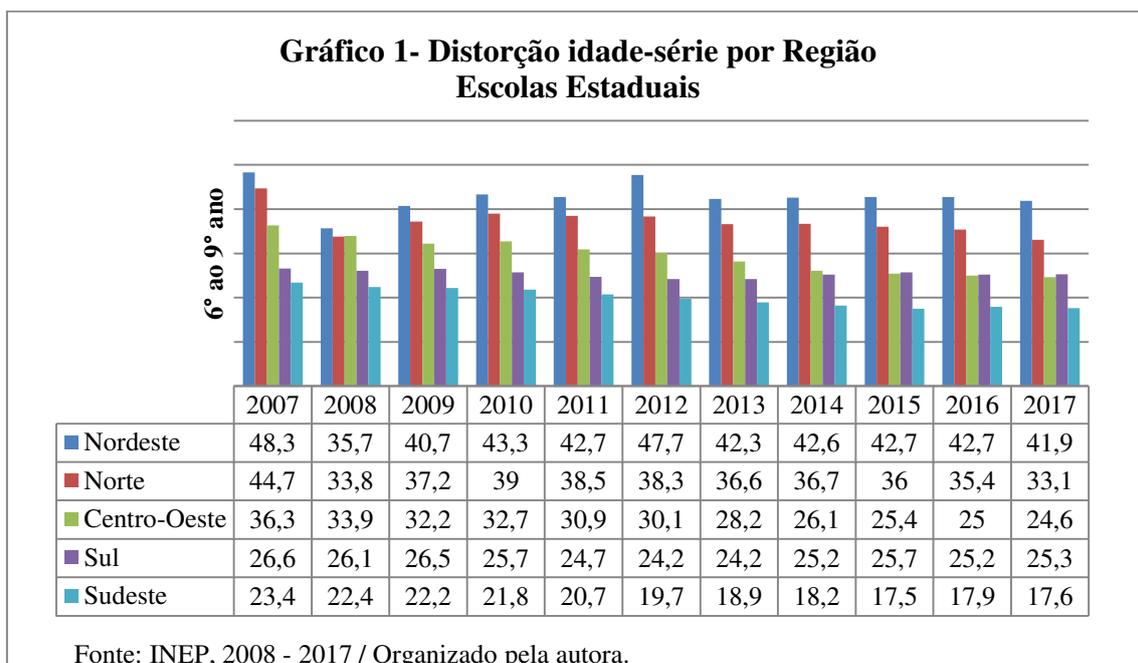
A justificativa oferecida pela SEE/PB para a implantação do Projeto Alumbrar são os altos índices de distorção idade/série do Estado. Esta justificativa consta no projeto básico enviado pela FRM. Segundo a SEE/PB, o governo da Paraíba desenvolve ações para melhorar a qualidade da educação paraibana, bem como o desempenho das escolas e dos estudantes. Justifica que “no Ensino Fundamental regular de 6º ao 9º anos, dos 43.390 estudantes em atendimento nesse ano letivo [2015], conforme dados preliminares do Censo Escolar 2014, 15.599 alunos estão em distorção idade/ano de, pelo menos 02 anos, o que corresponde a 36,8%” (Projeto Básico, 2016, p.2).

¹⁹ Para mais informações acesse: <http://www.acordacultura.org.br/artigos>

Neste sentido, para sanar o problema, programas de correção são adotados desde o ano de 2005. Segundo a SEE/PB “a redução dos índices de evasão, de repetência e de distorção idade/ano é meta a ser perseguida por todos os níveis de gestão da educação no Estado, ou seja, no âmbito central, regional ou nas unidades escolares” (Projeto Básico, 2016, p.1). E com vistas ao alcance dessa meta, foi implantado o Projeto Alumbrar.

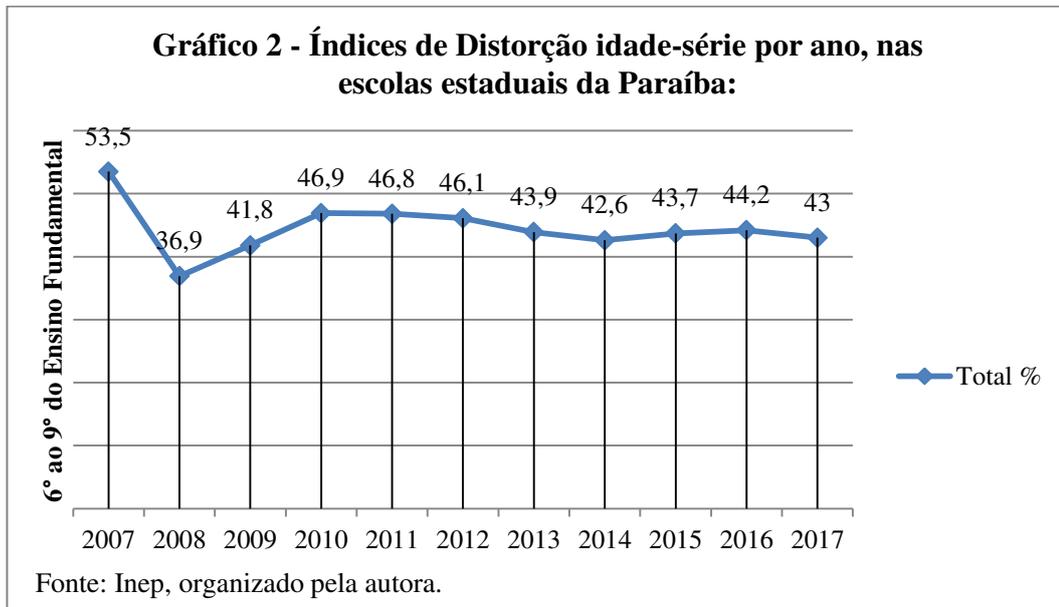
Para entendermos essa justificativa, buscamos nos dados do Censo Escolar, disponibilizados pelo Instituto Nacional Educação e Pesquisa – INEP, os índices de distorção idade/ano, partindo dos dados regionais até o que é apresentado pelo Estado da Paraíba. Esclarecemos que o intervalo de série analisada foi consonante à faixa atendida pelo Projeto Alumbrar; e no tocante ao espaço de tempo, procuramos fornecer ao leitor a oportunidade de observar os índices com duas perspectivas: o antes e o depois da implantação do projeto estudado.

O Gráfico 1 mostra os índices de distorção idade-série das regiões brasileiras nas escolas estaduais, compreendendo do 6º ao 9º ano, ou seja, anos finais do ensino fundamental. Observamos que os índices nordestinos são os mais altos em todo o período analisado, seguidos da região norte. Note-se que há semelhança nos números, isto é, com exceção de 2008, não há redução significativa dos índices, mesmo após a implantação do Projeto Alumbrar, que se deu em 2014.



Outra questão observada no Gráfico 1, é que a distorção idade-série é um problema latente em todo o país, em proporções diferentes, mas presente em todo o território nacional,

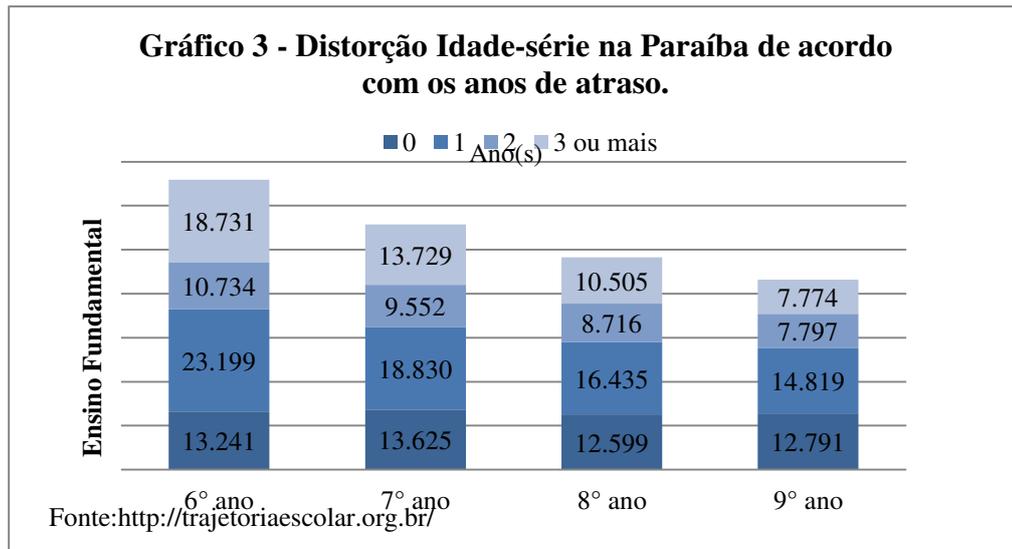
não apenas na região Nordeste. Foi para melhor entender essa realidade que levantamos os índices paraibanos de distorção entre alunos do 6º ao 9º da rede Estadual de Ensino e os organizamos para facilitar a comparação entre os resultados. É o que procura mostrar o Gráfico 2,



Notamos nesses dados o leve decréscimo nas taxas de distorção idade-série, mas ainda percebemos certa linearidade nos números, no sentido de que os mesmos permaneceram estáveis e em níveis altos ao longo da década analisada.

Segundo recente pesquisa do UNICEF (2018) 43.0% (34.894) das crianças paraibanas matriculadas nos anos finais do Ensino Fundamental estão em distorção Idade-série. A variação o do tempo de atraso escolar na Paraíba alterna de 0 a 3 anos de acordo com a série.

Notamos que os maiores índices estão concentrados nos dois primeiros anos do Ensino Fundanteal II e que estes alunos possuem atraso escolar concentradamente de 1 ano ou de 3 anos, como mostra o Gráfico 3:



Com base nesses dados organizados, pode-se perceber que o problema da distorção idade/ano na Paraíba é real e justifica a preocupação do governo Estadual. Afinal, a repetência escolar pode provocar, dentre outros problemas, a evasão do aluno por este não conseguir se adaptar ao ambiente social escolar, tendo em vista que há a quebra de um ciclo de convivência e relações interpessoais, desmotivação para estar novamente diante dos mesmos conteúdos programáticos, etc.

No entanto, a partir de nossa pesquisa questionamos o método escolhido pelo governo paraibano para combater esse problema. O fato é que a medida foi adotada em 2013, tendo sido implantado o Projeto em 2014, ou seja, ele está presente e ativo na rede pública estadual de ensino. Por isso, é necessário analisar e avaliar esta iniciativa com vistas a entender se e como ela tem alcançado seus objetivos, se sua implantação interfere na organização das escolas participantes.

Neste sentido, no próximo tópico apresentamos uma análise dos documentos levantados sobre o Projeto Alumbrar, a fim de traçar um panorama sobre essa “parceria” celebrada entre governo estadual e FRM, de maneira que, a partir da compreensão geral possamos explicitar melhor as implicações do Projeto.

2.4 O PROJETO ALUMBRAR E SEU APARATO JURÍDICO: CONTRATOS, ATORES, VIGÊNCIA, OBJETIVOS, ABRANGÊNCIA, PRÉ-REQUISITOS E IMPLICAÇÕES

O portal de Informações do governo estadual, chamado Serviço de Informação ao Cidadão – SIC²⁰, nos forneceu a maioria dos documentos que solicitamos referentes ao Projeto Alumbrar. Através desse meio de informações pudemos analisar o contato administrativo nº 201/2013, dois termos aditivos ao contrato, a Resolução nº 004/2017, do Conselho Estadual de Educação da Paraíba, além do contrato administrativo e mais 05 outros contratos e 03 termos aditivos referentes à aquisição de livros e materiais. Ainda, por intermédio e colaboração da SEE/PB, obtivemos as diretrizes que norteiam o projeto Alumbrar e a listagem de escolas participantes (que não serão mencionadas neste texto por motivos éticos).

Neste sentido, iniciamos este tópico com um quadro-resumo a partir dos documentos do Projeto Alumbrar. Nosso intuito, ao produzi-lo, é o de proporcionar uma visão geral sobre a documentação levantada no decorrer da pesquisa. Organizamos o quadro seguindo a ordem cronológica a partir das datas registradas ao final de cada documento para, logo em seguida, descrever cada um destes documentos, mostrando os meandros dos mesmos, e subsidiar as

Quadro 1 – Documentos encontrados sobre o Projeto Alumbrar

NOMENCLATURA	DATA	VIGÊNCIA	NATUREZA	OBJETIVO	BASES LEGAIS:	VALOR NOMINAL:
Contrato nº 201/2013	16/12/2013	2013 a dez/2015	Prestação de serviços	Esclarecer os deveres de ambos os interessados na prestação de serviços;	CF88 (Art. 37, XXI); Lei Federal nº 8.666/93 (9.648/98 e 9.854/99); Constituição o Estado da Paraíba; Decreto nº 24.649/2003	13.608.839,00
Resolução nº 167/2014	10/06/2014	-	Resolução nº 167/2014 – Conselho Estadual de Educação;	Aprova as configurações e atividades do Projeto Alumbrar na rede Estadual de Ensino paraibana;	LDB – Art. 10, inciso V e Art. 23 e 24; Parecer CEE/PB nº 134.	Sem valor

análises vindouras.

²⁰ Site: <http://sic.pb.gov.br>

Contrato de compra n° 071/2014	09/07/2014	60 dias a partir da assinatura do contrato.	Contrato de compra.	Contrata empresa Vende Tudo Magazine LTDA, para aquisição de equipamentos (televisores).	Lei 8.666/93 e suas alterações posteriores.	1.458.294,00
Contrato n° 111/2014	22/07/2014	60 dias após a assinatura ou data da retirada da nota de empenho.	Contrato administrativo.	Contrata editora para aquisição de livros literários recomendados pela Fundação Roberto Marinho.	Lei 8.666/93 e suas alterações posteriores.	188.100,00
Contrato Administrativo n° 0115/2014	04/08/2014	Não especifica	Contrato Administrativo n° 0115/2014	Contrata a MVC editora LTDA para aquisição de livros literários recomendados pela Fundação Roberto Marinho (Livro – Mandela – O Africano de todas as cores)	Lei 8.666/93 e suas alterações posteriores.	161.595,00
Contrato Administrativo n° 154/2014	10/10/2014	60 dias a partir da assinatura do contrato.	Contrato administrativo	Contrata a empresa IBEP Gráfica LTDA para aquisição de livros literários recomendados pela Fundação Roberto Marinho (Livro – Telecurso Língua Portuguesa e Telecurso Geografia. Livro do professor. Editora FRM).	Lei 8.666/93 e suas alterações posteriores.	9.660 mil reais
Contrato Administrativo n° 0178/2014	28/10/2014	Até 31/12/2014	Contrato administrativo	Contrata a Editora Positivo para aquisição de livros didáticos (Livro – Telecurso Língua Portuguesa, volume 1 e 2. Ensino Fundamental. Editora FRM)	Lei 8.666/93 e suas alterações posteriores.	264.960,00

Primeiro termo aditivo ao contrato n° 201/2013	20/12/2014	2014 – dez/2016	Termo aditivo	Prorrogar o prazo de vigência do Contrato n° 201/2013 por mais 12 meses; Alterações no cronograma de execução do programa; Readequação de algumas atividades e orçamentos;	Sem alterações	Sem alterações
Contrato Administrativo n° 0177/2014	16/12/2014	Até 31/12/2014	Contrato administrativo	Contrata a empresa IBEP Gráfica LTDA para aquisição de livros didáticos (Livros – Telecurso Ciências e Matemática, volume 1 e 2. Telecurso Historia, Geografia e História. Ensino Fundamental. Editora FRM)	Lei 8.666/93 e suas alterações posteriores.	960.435,00
Diretrizes do Projeto Alumbrar	Não há precisão, provavelmente o ano é 2014.	Não especifica.	Boletim informativo	Objetivo de orientar a aplicabilidade e funcionamento do projeto Alumbrar.	-	
Contrato administrativo n° 018/2015	25/06/2015	60 dias a partir da assinatura do contrato	Contrato administrativo	Contrata a empresa editora Nova Fronteira Participações S.A para aquisição de livros literários recomendados pela Fundação Roberto Marinho (Livro – Auto da Compadecida – SUASSUNA, Ariano).	Lei 8.666/93 e suas alterações posteriores.	107.730,00
Contrato Administrativo n° 094/2015	01/12/2015	Até 31/12/2015	Contrato administrativo	Contrata a empresa Jorge Zahar Editor – LTDA para aquisição de livros didáticos e literários (Livro – Mandela – O Africano de todas as cores)	Lei 8.666/93 e suas alterações posteriores.	144.474,33

Contrato n° 0114/2015	29/12/2015	Até 31/12/2015	Contrato n° 0114/2015	Contrata a empresa Global Editora e Distribuidora LTDA para aquisição de dicionários ilustrados de Libras.	Lei 8.666/93 e suas alterações posteriores.	233.695,00
Segundo termo aditivo ao contrato n° 201/2013	06/11/2016	Sem alterações	Termo aditivo	Supressão de 56,437% sobre o valor total do contrato n° 201/2013 (13.608.839,00);	Sem alterações	5.928.299,30
Projeto Básico	30/12/2016	Não especifica.	Projeto Básico	Trata-se do Projeto básico do Alumbrar requerido pela Secretaria de Estado da Educação, contendo a descrição do objeto da prestação de serviço.		
Contrato administrativo n° 004/2017	14/03/2017	2017 – 2018 (não especifica)	Contrato administrativo n° 004/2017.	Dar continuidade ao desenvolvimento da Metodologia Telessala™ – Telecurso Paraíba (projeto Alumbrar)	Sem alterações	2.425.292,00
Primeiro termo aditivo ao contrato n° 004/2017	26/09/2018	2017 – 2018 (não especifica)	Termo aditivo ao contrato n° 004/2017	Acréscimo contratual de 606.258,80 reais.	Art. 57 §1°, inciso IV e art. 65 § 1°, da Lei 8.666/93.	606.258,80
Proposta Técnica Pedagógica para Implementação da Metodologia Telessala™	2013 -?	(não especifica)	Proposta Técnica Pedagógica.	Fundamenta a Proposta de Implantação a Metodologia Telessala		

Fonte: Site SIC, 2018. Organizado pela autora.

O Quadro 1 mostra, pois, de maneira concisa, todo o aparato jurídico que constitui e fundamenta o Projeto Alumbrar. No entanto, somente citar os documentos não fornece subsídios suficientes para aprofundar as análises por isso, decidimos descrever resumidamente os documentos levantados atentando para as informações julgadas mais importantes para caracterizar e entender o funcionamento do Projeto.

2.4.1 O Contrato administrativo n° 201/2013

Este documento celebra um Contrato de Prestação de Serviços entre o governo do Estado da Paraíba, mediante a Secretaria de Estado da Educação e a Fundação Roberto Marinho. Firmado em 16 de dezembro de 2013, tem o objetivo de esclarecer, em 14 cláusulas, as condições, direitos e deveres para a realização do mesmo. Conseguimos acesso a este documento através do *site* de Serviço de Informação ao Cidadão, portal que oferece através de solicitações *online*, informações referentes aos serviços prestados pelo governo do Estado paraibano. De forma resumida, as diferentes cláusulas estabelecem o seguinte:

A primeira cláusula contratual abrange o aporte legal no qual se fundamenta o contrato, qual seja: a Lei n.º 8.666/93, atualizada pelas Leis Federais n.º 9.648/98 e n.º 9.854/99, que estabelecem as normas sobre as licitações e contratos administrativos; o artigo 37, XXI da Constituição Federal; a Constituição do Estado da Paraíba e o decreto n.º 24.649/2013.

A segunda cláusula define que o objetivo do contrato é a contratação da fundação para prestar serviços de concepção, coordenação e implementação de um o projeto de aceleração de estudos para a correção de fluxo dos estudantes nos anos finais do Ensino fundamental, que se encontra em defasagem idade/ano matriculados na rede pública Estadual de Ensino.

Em seguida, a terceira cláusula apresenta as considerações sobre os recursos financeiros, discorrendo brevemente sobre custeamento do projeto, que é financiado pela dotação orçamentária.

A quarta cláusula trata do valor do contato e da forma de pagamento, bem como dos encargos, multas do aparato legal que subsidia este tipo de serviço. O montante a ser repassado pelo Estado da Paraíba [em 2013] à Fundação Roberto Marinho para a realização do projeto foi, inicialmente, orçado em R\$ 13.608.839,00 (treze milhões, seiscentos e oito mil e oitocentos e trinta e nove reais) [valor nominal], valor que foi dividido em seis parcelas discriminadas para a realização das atividades referentes ao projeto e é irrealizável, ao menos que seja necessário ampliar ou diminuir os gastos com as atividades.

Acaso a contratada venha a não cumprir as atividades integralmente, no que concerne, por exemplo, a não utilização do material e outros recursos acordados no contrato, o pagamento da parcela será retido até a regularização da situação. Para tanto, a parte contratante deverá fiscalizar os serviços e constatar as regularidades fiscais, a fim de tomar as medidas cabíveis, caso ocorra o desrespeito ou descumprimento de algo. Em contrapartida, havendo atrasos na quitação das parcelas pela contratante, haverá acréscimos de 6% ao ano.

A cláusula quinta trata da vigência do contrato, que foi de 2013 a dezembro de 2015, e está em conformidade com o artigo 57 da lei nº 8.666/1993, que prevê, resumidamente, a prorrogação de contratos pelo interesse administrativo ou para obtenção de preços e condições mais vantajosas.

A cláusula sexta discorre sobre as obrigações da Contratada, dentre as quais estão a implementação da Metodologia TelessalaTM, materiais e utensílios necessários, reparos, correções, substituição de materiais que apresentarem defeitos ou incorreções. Além disso, responsabilizar-se pela contratação, encargos trabalhistas, previdenciários e tributários de pessoal habilitado, não sendo permitida a contratação de menores de quatorze anos, salvo nos casos de jovem aprendiz; instruir o pessoal alocado no projeto sobre o cumprimento das atividades previstas no contrato e sobre as normas administrativas internas; relatar à contratante qualquer irregularidade verificada durante a prestação de serviços, bem como arcar com o ônus, caso haja equívoco no dimensionamento das atividades previstas, além de manter sigilo sobre as informações obtidas no cumprimento do contrato.

A cláusula sétima refere-se às obrigações da contratante, quais sejam: exigir o cumprimento das obrigações assumidas pela contratada, fiscalizar os serviços designando, para tal, servidor próprio; notificar a contratada sobre eventuais irregularidades ou imperfeições no decorrer da implementação dos serviços. Além disso, fornecer mensalmente às salas os materiais de consumo descritos na proposta técnico-pedagógica para desenvolvimento das atividades; disponibilizar as salas de aula para a realização do projeto, equipadas com televisão, DVD, 30 carteiras por sala e materiais de consumo; adquirir livros de literatura para Percurso Livre; adquirir os materiais didáticos para estudantes e professores de uma das editoras licenciadas, a serem utilizados com a Metodologia TelessalaTM nas turmas.

Ainda compete à contratante responsabilizar-se pela estrutura necessária aos momentos de formação e acompanhamento das atividades do Projeto; disponibilizar professores da Rede Estadual de Ensino para ministrar as aulas do Projeto e arcar com os custos salariais e encargos dos profissionais alocados, responsabilizando-se por não permitir que este pessoal realize horas extras, exceto, caso haja necessidade devidamente comprovada e observada à legislação trabalhista. Por fim, identificar o número de alunos a serem atendidos pelo projeto e certificá-los ao final.

A oitava Cláusula trata da rescisão contratual, que poderá ser realizada independente de interpelação judicial e de pagamento de quaisquer indenizações, a saber: descumprimento

de qualquer cláusula descrita neste contrato, bem como o infringir as obrigações legais presentes no mesmo tornando-o prejudicial aos interesses do Estado da Paraíba; ceder ou transferir os serviços acordados sem aviso prévio à contratante, inadimplência contratual; ou em processo amigável, em comum acordo em ambas as partes.

As sanções são tratadas na cláusula nona, observando-se a não conclusão, parcial ou total dos serviços acordado, descumprimento ou infração contratual gerando as seguintes penalidades: advertência, multas, suspensão temporária do direito de licitar por cinco anos, declaração de inidoneidade para licitar e contratar a administração pública, sujeição a pagamento de indenização por perdas e danos à contratante, multa compensatória equivalente a 10% sobre o valor total contratual e 5% de acordo com a gravidade da infração e proporcional as parcelas não execução. No entanto, o valor máximo das multas não poderá exceder, cumulativamente, 10% do valor do contrato. É garantido o direito a ampla defesa a contratada no prazo de 10 dias.

Conforme a cláusula décima, os serviços serão executados de acordo com o cronograma definido na Proposta Técnico-pedagógica, a partir da data do protocolo de recebimento da nota de empenho, e apresentação dos documentos legais atestados pelo responsável designado a fiscalizar e acompanhar o contrato. É assegurada a rejeição dos serviços quando em desacordo do que foi apresentado na proposta e fixação de prazo para reparos/correções/substituições necessárias sem aplicação de penalidades.

A cláusula décima primeira trata da fiscalização e controle de execução do contrato, assegurando a verificação da adequação da prestação de serviços ao que foi acordado na proposta técnico-pedagógica, por meio de instrumentos de mensuração e por pessoal qualificado por meio da Gerência Executiva de Educação Infantil e Ensino Fundamental - GEEIEF e das regionais de ensino.

Cláusula décima segunda refere-se à subcontratação, não sendo permitida a subcontratação do objeto contratado. A contratada poderá subcontratar partes dos serviços de apoio ou fornecimento, de acordo com o limite fornecido pela Administração pública, a julgar cada caso.

Cláusula décima terceira, das disposições gerais, trata da reafirmação e esclarecimento de algumas alíneas do contrato, e reafirma a possibilidade de pena em caso de inadimplência. Também esclarece as características da prestação de serviços desempenhada pelos professores alocados no projeto, aludindo para o fato de que o contrato não cria nenhum tipo de vínculo entre os professores e outro profissional alocado pela contratante com a contratada, ficando

isenta de quaisquer encargos trabalhistas legais. Ainda, esclarece sobre a Metodologia TelessalaTM, concebida pela contratada, não podendo ser reproduzida sem prévia autorização (assegurando os direitos autorais da contratada e da FIESP – Federação das Industriais o Estado de São Paulo).

Por fim, a cláusula décima quarta delega à cidade de João Pessoa, capital paraibana, o local de Foro responsável por qualquer conflito ou diligência sobre o contrato.

2.4.2 Resolução n° 167/2014 – Conselho Estadual de Educação

A resolução n° 167/2014, de 10 de julho de 2014, discorre a decisão do Conselho Estadual de Educação em aprovar a implantação do projeto Alumbrar na Rede estadual de ensino da Paraíba, assim como sobre as configurações do projeto.

Em linhas gerais, os 11 artigos dos quais o documento é composto discorrerem sobre o objetivo do projeto. Conforme o texto trata-se de um programa de correção de fluxo escolar para alunos regularmente matriculados nos anos finais do ensino fundamental, que conta com metodologia, currículo e cronograma próprios. Não se configura como modalidade de Educação de Jovens e adultos por sua natureza e fidelidade.

Ainda esclarece as configurações de implementação do projeto, a saber: o Projeto Alumbrar é direcionado para o Ensino Fundamental, podendo cada sala formada funcionar nos turnos matutino, vespertino e/ou noturno, com a duração de 4 horas corridas de trabalho efetivo e atividades extracurriculares no contra turno. Cada turma deverá obedecer a quantidade mínima de 20 e máximo 30 alunos. Estes alunos deverão estar regularmente matriculados nos 6° e 7° do ensino fundamental, ter idade mínima de 13 anos e máxima de 17, com pelo menos 2 anos de distorção, priorizando o atendimento daqueles com a menor idade e maior número de anos de repetência escolar.

O projeto foi implantado utilizando material das teleaulas, mediante salas multimídias, com professores devidamente capacitados, com calendário e cronograma específicos, mas respeitando o calendário da rede pública estadual de ensino.

Da conclusão, o documento esclarece que os alunos deverão ser submetido a processo de reclassificação para retornar às salas regulares, sendo devidamente certificados e com a emissão de histórico escolar.

2.4.3 Contrato de compra n° 071/2014

O documento trata da aquisição de equipamentos para atender as demandas do programa de aceleração de estudos, tendo sido celebrado entre o Estado da Paraíba, mediante SEE/PB, e a Vende Tudo Magazine LTDA, por meio de pregão presencial. O valor total do contrato foi orçado em R\$ 1.458.294,00, com vigência de 60 dias a partir da data de assinatura do mesmo. Ele foi realizado em 09/07/2014.

2.4.4 Contrato n° 111/2014

Este contrato trata da aquisição de Livros Literários, material paradidático indicado pela Fundação Roberto Marinho para desenvolver as atividades inerentes ao programa de aceleração de estudos. Descrito em 18 cláusulas, foi orçado no valor de R\$ 188.100,00 e estabelece contrato entre a SEE e a MVC Editora Ltda. para aquisição 4.500 exemplares do livro “Viagem pelo Brasil”, cujo valor unitário foi de R\$ 41,80.

2.4.5 Contrato administrativo n° 0115/2014

Trata-se de outro Contrato para aquisição de livros didáticos e literários para atender as necessidades do programa de aceleração de estudos. Este foi celebrado entre o Estado da Paraíba, mediante SEE/PB, e a Empresa MVC Editora LTDA. O material é recomendação da FRM para realização das atividades do referido programa. O valor total do contrato foi orçado em R\$ 161.595,00, com vigência de 60 dias a partir da data de assinatura do mesmo, que foi em 04/08/2014.

2.4.6 Contrato Administrativo n°154/2014

Este Termo de Contrato (vinculado a edital de pregão, não identificado) trata da aquisição de livros literários para atender as necessidades do programa de aceleração de estudos, tendo sido celebrado entre o Estado da Paraíba, mediante SEE/PB, e Empresa IBEP

Gráfica LTDA. O material adquirido é produto da Fundação Roberto Marinho para realização das atividades do referido programa. O valor total do contrato foi orçado em R\$ 9.600,00, com vigência de 60 dias a partir da data de assinatura do mesmo, que foi em 10/10/2014.

2.4.7 Contrato administrativo n° 0178/2014

O Contrato (vinculado a edital de pregão, não identificado) trata da aquisição de livros didáticos para atender as necessidades do programa de aceleração de estudos; ele foi celebrado entre o Estado da Paraíba, mediante SEE/PB, e a Editora Positivo LTDA. O material é produto da Fundação Roberto Marinho para realização das atividades do referido programa. O valor total do contrato foi de R\$ 264.960,00, com vigência garantida até 31 de dezembro de 2014, a partir da data de assinatura do mesmo, que foi em 28/10/2014.

2.4.8 Primeiro termo aditivo ao contrato n° 201/2013

O Primeiro termo aditivo ao Contrato n° 201/2013 está estruturado em 5 cláusulas e um anexo. Foi assinado em 20 de novembro de 2014, com o intuito de estender a execução do programa por mais 12 meses e por isto adaptar as atividades ao novo cronograma do projeto. Neste sentido, a cláusula primeira trata justamente da prorrogação da vigência do contrato por mais 12 meses; a segunda cláusula trata da nova configuração de pagamento, que será dividido em 10 parcelas, permanecendo, no entanto, dentro do orçamento de R\$ 13.608.839,00 inicialmente acordado.

A terceira cláusula dispõe sobre as modificações na execução do projeto, ficando esta a cargo do novo cronograma, disponível em anexo no referido aditivo. E a cláusula quarta, que trata das atividades readequadas e orçadas a partir do novo plano de trabalho, conforme mostra o Quadro 2 abaixo:

Quadro 2 - Reordenamento das atividades

Atividades que não apresentam alterações nos orçamentos.	Atividades que apresentam redução nos orçamentos.	Atividades incluídas no Projeto.	Atividade que sofreram aumento nos orçamentos.
(I) Concepção e elaboração da Formação de Educadores; (II) Atividades pedagógicas com Linguagens – Percurso Livre; (III) Caderno de Cultura; (IV) Atividades pedagógicas socializadoras;	(I) formação de Educadores – Entrada 2014; (II) Acompanhamento pedagógico – Entrada 2014; (III) Taxa de Gestão;	(I) Formação de Educadores – Entrada 2015; (II) Acompanhamento Pedagógico – Entrada 2015;	(I) Reuniões de Planejamento e Coordenação; (II) Encontro com gestores; (III) Equipe técnica;

Fonte: Primeiro termo aditivo ao Contrato n° 201/2013.

Cláusula quinta, na qual se ratifica o contrato n° 0201/2013 e se faz o termo aditivo parte integrante, ainda consta a Proposta Técnica de Aditivo ao Contrato, elaborada em 03 de novembro de 2014, a saber:

Inicialmente, a Proposta apresenta a justificativa para o redimensionamento do prazo e das atividades estabelecidas no termo aditivo, apresentada pela contratada, devido à impossibilidade de a SEE/PB efetivar o quadro de funcionários previsto no escopo do projeto, o que provocou a necessidade da revisão do cronograma de atividades, diminuindo a formação de turmas na fase inicial de implantação do projeto e estendendo o prazo de 24 para 36 meses.

O documento detalha dificuldades na fase de formação de turmas do Ensino Fundamental. A formação proposta no escopo do documento original, chamada de “entrada”, seria de 1.479 turmas numa única “entrada em 2014”, passou a ser dividida em duas fases, mas mantendo o número original de turmas, isto é,

- Entrada 1: 127 turmas (abril de 2014); e Entrada 2: 1.352 turmas (fevereiro de 2015);

Diante da nova proposta de trabalho, as atividades foram redimensionadas, como mostraremos a seguir em quadros-resumo, confeccionado a partir do documento. O primeiro quadro mostra as atividades que sofreram redução orçamentária no escopo original do contrato administrativo n° 0201/2013, o qual podemos observar resumidamente no quadro 3:

Quadro 3 - Atividades que sofreram redução de escopo.

Atividade	Formação de educadores:		
	Módulo 1	Módulo 2	Módulo 3
Escopo Original	54 turmas	54 turmas	54 turmas
Escopo previsto – 2014	17 turmas	5 turmas	5 turmas
Escopo previsto – 2015	38 turmas	38 turmas	38 turmas
R\$	Contrato:5.540.400	Aditivo: 4.822.200	Redução de: 718.200

Fonte: Primeiro termo aditivo ao contrato nº 0201/2013, 2013.

O segundo quadro-resumo trata das 4 atividades que sofreram aumento no escopo original do contrato:

Quadro 4: Atividades que sofreram aumento de escopo.

Atividade	Reuniões de planejamento e coordenação	Encontro com Gestores	Acompanhamento Pedagógico	Equipe técnica
Escopo original	24 reuniões	4 encontros	2.710 visitas as salas de aula.	7 profissionais para 24 meses (1 coordenador; 2 assistentes de educação; 4 pessoas de equipe de apoio)
Escopo revisto	36 reuniões	5 encontros	2.766 visitas (entrada 2014: 201 visitas as salas de aula, GRes e Unidades escolares. Entrada 2015: 1.029 visitas as salas)	7 profissionais para 36 meses (manteve-se a mesma estrutura da equipe)
Contrato: R\$ (Valor Nominal)	67.200	59.400	4.227.600	1.164.960
Aditivo: R\$ (Valor Nominal)	100.800	74.250	4.314.960	1.747.440
Aumento de: R\$	33.600	14.850	87.360	582.480

Fonte: Primeiro termo aditivo ao contrato nº 0201/2013, 2013.

Há, ainda, as atividades que não sofreram alterações por seguirem a sequência indicada pela Metodologia TelessalaTM, a saber: (I) Concepção e elaboração da Formação de Educadores; (II) Atividades pedagógicas com Linguagens – Percurso Livre; (III) Caderno de Cultura; (IV) Atividades pedagógicas socializadoras. O quadro abaixo detalha as atividades realizadas em sala de aula e seus respectivos valores,

Quadro 5: Valores das atividades realizadas em sala

(impressão)	Ensino Fundamental			
	Percurso Livre Língua Portuguesa	Percurso Livre Matemática	Atividades pedagógicas socializadoras (Telecursos Temático) – (projeto pedagógico).	Caderno de Cultura
Estudantes	-	-	-	44.357
Educadores	1.633	1.633	1.633	1.633
Módulos	3	3	3	-
Quant. Cadernos	4.899	4.899	1.633	44.357

Fonte: Primeiro termo aditivo ao contrato nº 0201/2013, 2013.

Por fim, o documento traz em suas duas últimas páginas o orçamento total do projeto Alumbrar que não sofreu alterações e o cronograma de desembolso.

2.4.9 Contrato administrativo n° 0177/2014

O termo de contrato (vinculado ao Edital de Pregão não identificado) trata da aquisição de livros didáticos produtos da FRM, para atender as demandas do programa de aceleração de estudos, foi celebrado entre o Estado da Paraíba, mediante SEE/PB, e a Empresa IBEP Gráfica LTDA. O valor total do contrato foi orçado em R\$ 960.435,00 com vigência até 31 de dezembro de 2014; válido a partir da data de assinatura, ocorrida em 16 de dezembro de 2014.

2.4.10 Diretrizes do Projeto Alumbrar

Este documento descreve, em 15 itens, as orientações para a implantação do Projeto Alumbrar. Busca orientar e nortear os trabalhos, aplicabilidade e funcionamento, bem como a gestão do Projeto na SEE e nas Gerências Regionais de Ensino/PB está orientado pela Resolução n° 167/2014 – Conselho Estadual de Educação. Detalha sobre como o Projeto deve funcionar nas escolas no que diz respeito desde a metodologia a ser empregada, atividades, disciplinas, cronograma e Matriz curricular, até o sistema de avaliação e reclassificação do aluno participante.

4.9.11 Segundo termo aditivo de supressão ao contrato n° 201/2013

O segundo termo aditivo de supressão ao contrato n° 201/2013, descreve um novo redimensionamento de gastos para o projeto Alumbrar, firmado em 06 de novembro de 2015, descrito em 7 cláusulas. A primeira cláusula esclarece sobre o principal objetivo do aditivo, que é a supressão de 56,4% sobre o valor total de R\$ 13.608.839,00 (Valor Nominal) do contrato n° 201/2013.

A segunda cláusula trata das atividades que sofrerão as adequações, a saber: (I) Formação de educadores (Entrada – 2015); (II) Acompanhamento pedagógico (visitas as salas do ensino Fundamental) – Entrada 2014 (módulos 2 e 3) e Entrada 2015 (módulos 1, 2 e 3); (III) Atividades pedagógicas com Linguagens – Percurso Livre – Impressão de cadernos; (IV) Caderno de Cultura – Impressão; (V) Atividades Pedagógicas Socializadoras – Telecurso Temático; (VI) Taxa de Gestão.

A terceira cláusula trata do valor da supressão, que passou de R\$ 13.608.839,00 para R\$ 5.928.299,00 (Valor Nominal).

A cláusula quarta, dimensiona sobre as condições de pagamento de cada uma das atividades que sofreram alterações (mencionadas na segunda cláusula) e adequadas às novas quantidades estipuladas na planilha orçamentária, que é mencionada diversas vezes no escopo do documento, mas não a encontramos anexado em nossa cópia. Os valores permaneceram os mesmos da planilha apresentada no primeiro termo aditivo, dando o entendimento de que, para adequar-se ao novo orçamento, as atividades seriam numericamente diminuídas. A exceção fica a cargo do Caderno de Cultura, que no orçamento do segundo termo aditivo aparecia com o valor fixado de R\$ 8,00 a unidade, e no segundo termo aditivo passa a ser valorado em R\$ 12,00 por unidade.

A cláusula quinta, trata da integração entre o novo termo aditivo e o contrato original salvaguardando as cláusulas originais que não sofreram alterações e continuam como decidido no primeiro contrato nº 201/2013. E a sexta cláusula incumbe à contratada de publicar o extrato do referido aditivo no Diário Oficial do Estado. Por fim, a sétima cláusula define como foro a Cidade de João Pessoa/PB, apenas reafirmando o que estava posto nos outros documentos.

2.4.12 Contrato Administrativo nº 018/2015

O Contrato trata da aquisição de livros didáticos e literários para atender as necessidades do programa de aceleração de estudos, foi celebrado entre o Estado da Paraíba, mediante SEE/PB, e a Empresa Editora Nova Fronteira Participações S.A. O material é recomendação da Fundação Roberto Marinho para realização das atividades do referido programa. O valor total do contrato foi orçado em R\$ 107.730,00 reais (Valor Nominal), com vigência de 60 dias a partir da data de assinatura do mesmo, que foi em 25 de junho de 2015.

2.4.13 Contrato Administrativo nº 094/2015

O contrato trata da aquisição de livros didáticos e literários para atender os alunos participantes do programa de aceleração de estudos, foi celebrado entre o Estado da Paraíba, mediante SEE/PB, e a Empresa Jorge Zahar Editora – LTDA. O valor total do contrato foi orçado em R\$ 144.474,33 reais (Valor Nominal), com vigência garantida até 31 de dezembro de 2015 a partir da assinatura do mesmo, que ocorreu em 01/12/2015.

2.4.14 Contrato n° 114/2015

Este contrato trata da aquisição de livros, especificamente dicionários Ilustrados de libras para atender os alunos com necessidades especiais participantes do programa de aceleração de estudos. Foi celebrado entre o Estado da Paraíba, por meio da SEE/PB, e a Empresa Global Editora e Distribuidora LTDA. O valor total do contrato é de R\$ 233.695,00 reais (Valor Nominal), cujo prazo de vigência foi datado até 31 de dezembro de 2015 a partir da assinatura do mesmo, que foi realizada em 29/12/2015.

2.4.15 Projeto Básico

Este documento apresentado em 13 itens traz as delimitações requeridas pela SEE para a continuidade da Metodologia TelessalaTM - do Projeto Alumbrar. Ele guarda semelhanças com os contratos administrativos lavrados no decorrer da execução do Projeto, diferenciando-se na descrição da justificativa que levou a SEE/PB a implantar um programa de aceleração de estudos e correção de fluxo pelos altos índices de distorção idade/série que acometem o Estado paraibano.

2.4.16 Contrato Administrativo n°. 004/2017

O contrato administrativo n° 004/2017 constitui objeto de acordo para dar continuidade as Atividades do Projeto Alumbrar; ele é descrito em 15 cláusulas e firmado em 14 de março de 2017. Resumidamente, trata do objeto do contrato. Esclarece que o documento é um acordo para a continuidade do desenvolvimento da Metodologia TelessalaTM – Telecurso Paraíba – Projeto Alumbrar. Ainda, descreve, em linhas gerais, as metas numéricas de atendimento do projeto (Atender a 2.500 crianças do ensino fundamental que possuam distorção idade-série na rede pública estadual paraibana, formando 129 turmas com até 30 alunos por sala). Em seguida, descreve um panorama das atividades a serem realizadas, não diferentes das descritas nos documentos anteriores. Por fim, descreve que são partes integrantes do contrato “a proposta da contratada” e o “termo de referência”, documentos que não constam na cópia documental que nos foi concedida.

O valor contratual que é de R\$ 2.425.292,00. Estão inclusos neste valor todos os encargos fiscais, trabalhistas e de execução da proposta. O termo aditivo ao contrato n°

201/2013 trouxe a primeira supressão ao valor total do Contrato original nº 201/2013. Ele trata da supressão de 56,437% do valor total em virtude do redimensionamento de atividades referentes à concepção, desenvolvimento e coordenação do Projeto Alumbrar, representando redução no orçamento e alterações em 07 atividades.

2.4.17 Primeiro termo aditivo ao Contrato Administrativo nº. 004/2017

Este documento descrito em apenas 3 cláusulas trata do acréscimo contratual de R\$ 606.258,80 ao Contrato Administrativo nº. 004/2017, fazendo com que o valor total do contrato cresça para R\$ 3.031.550, 80. As demais cláusulas do contrato originário seguem sem alterações.

2.4.18 Documentos Estaduais

Complementando o levantamento de documentos sobre o Projeto Alumbrar, recorremos a documentos produzidos pelo governo do Estado, a exemplo o Plano Estadual de Educação e as Diretrizes Operacionais para Funcionamento das Escolas da Rede Estadual a partir do ano de 2015, no qual aparece pela primeira vez referência ao Projeto Alumbrar, compondo as políticas e programas para educação no Estado paraibano.

Neste sentido, trazemos o Plano Estadual de Educação [anexo do Plano Estadual], com as especificações das políticas educacionais que o Estado da Paraíba desenvolve. No tocante a questão do Projeto Alumbrar, traz uma pequena justificativa de implantação a partir das taxas de distorção idade-ano organizadas pela SEE/PB a partir dos dados fornecidos pelo INEP.

As Diretrizes Operacionais para Funcionamento das Escolas da Rede Estadual delimitam orientações e diretrizes dos programas e ações que as escolas precisam executar durante o ano letivo. Nelas, são apresentados alguns elementos sobre o Projeto, a saber:

- Ano 2015 – Esclarece sobre o objetivo do Projeto, metodologia e formações de turma para os profissionais atuantes do projeto e de alunos;
- Ano 2016 – Esclarece sobre o objetivo e a metodologia do projeto, bem como sobre a competência da escola:

a) Participar das reuniões quando convocado pela GRE; b) Realizar reuniões periódicas com os pais, para informá-los sobre o desempenho dos filhos e solicitar-lhes apoio quando necessário; c) Promover as culminâncias dos trabalhos junto aos

pais e comunidade; d) Realizar avaliações individuais de leitura e escrita junto aos estudantes; e) Cumprir com a Proposta Pedagógica do Projeto Alumbrar, compreendendo cada item específico dos trabalhos (Diretrizes operacionais para Funcionamento das escolas da Rede Estadual, 2016. p 20)

- Ano 2017 e o Ano de 2018 trouxeram as mesmas informações – Ambas esclarecem sobre as competências da equipe escolar:

Participar da capacitação ofertada; Enturmar os estudantes do 6º ou 7º ano, de 13 a 17 anos, com pelo menos 2 anos de distorção; Implementar a metodologia específica do Projeto; Equipar as salas de aula do Projeto com recursos multimídias; Aplicar e monitorar os Módulos do Curso (Diretrizes operacionais para Funcionamento das escolas da Rede Estadual, 2017. p.46)

2.4.19 Proposta Técnica Pedagógica para Implementação da Metodologia Telessala™

Como o título sugere, este documento trata da implantação da Metodologia Telessala™, pertencente ao projeto Telecurso Paraíba – nome anterior a aprovação da logomarca “Projeto Alumbrar”. É dividido em três sessões: 1) Apresentação [as bases fundantes da Metodologia Telessala™, sua origem, fundação e das justificativas usadas para a adoção do projeto]; 2) Projeto Telecurso Paraíba [traz a contextualização do problema que o projeto visa combater, os objetivos, orçamentos, cronograma e outros]; 3) Concepção teórico-metodológica do Telecurso Paraíba [sem datação – provavelmente do ano de 2013, foi fornecido pelo site SIC].

Ao descrevermos sucintamente os documentos, pudemos atentar para a caracterização dos mesmos, tentando esclarecer como se deu a implantação na rede estadual pública de ensino paraibana. Com vistas a esse propósito, o próximo capítulo tratará da análise, cruzando as informações obtidas e ao mesmo tempo levantando questões acerca das suas contradições e consonâncias com as características da lógica mercantil, gerencial e de suas demandas.

2.5 IMPLEMENTAÇÃO DO PROJETO ALUMBRAR NAS ESCOLAS

Cruzando informações obtidas em todos os documentos levantados sobre a Prestação de Serviço firmada entre o governo Estadual da Paraíba e a Fundação Roberto Marinho, nós

descrevemos, a partir deste momento, quais os procedimentos e características da implantação do Projeto Alumbrar nas escolas da rede pública estadual.

Como já dito, projeto Alumbrar foi firmado com início das atividades previstas para início no ano seguinte. Em 2014, primeiro ano de execução das atividades do Projeto, ele esteve presente nas 14 regionais de ensino do Estado da Paraíba, precisamente em 137 escolas, e visou atender 2.500 estudantes dos anos finais do ensino fundamental que possuíssem distorção entre a idade e o ano letivo, usando para isso a metodologia fornecida pela FRM, denominada de “Metodologia TelessalaTM”. Dessa forma, é desenvolvido em toda a rede de ensino paraibana, compreendendo crianças regularmente matriculadas entre o 6º e 7º ano do Ensino Fundamental da respectiva rede, que possua no mínimo 13 anos e 2 anos de defasagem idade/ano.

As turmas são formadas obedecendo à quantidade mínima de 20 e máximo 30 alunos. Funciona regularmente com 4 horas corridas de trabalho, na mesma escola onde os alunos são regularmente matriculados. Abre-se uma Turma específica a qual comporta os alunos em situação de atraso escolar. Os alunos são retirados da sala regular e inseridos nas turmas Alumbrar a fim de cumprir a meta do Projeto que é a aceleração dos estudos e a reorganização da trajetória escolar em atraso.

Para que o processo de aceleração ocorra, a Fundação criou metodologia específica, com materiais didáticos e pedagógicos do Telecurso Ensino Fundamental. A proposta curricular é organizada em três módulos, nos quais, para realização das atividades, são utilizados TVs, DVDs, internet, livros, mapas etc., com a mediação de um professor (unidocente). Estes módulos são assim divididos:

- Módulo 1 – Língua portuguesa, matemática, ciências, e artes visuais (discriminadas nas seguintes atividades: Percurso Livre de Língua Portuguesa e matemática e o Projeto Pedagógico complementar);
- Módulo 2 – Língua portuguesa, Matemática, Geografia, Arte musical, e Educação Física (discriminadas nas seguintes atividades: Percurso Livre de Língua Portuguesa e matemática e o Projeto Pedagógico complementar);
- Modulo 3 – Língua portuguesa, matemática, História, Inglês, Educação Física e Ensino Religioso (discriminadas nas seguintes atividades: Percurso Livre de Língua Portuguesa e matemática e o Projeto Pedagógico complementar);

Os módulos são discriminados em uma planilha, na qual não são definidos explicitamente os conteúdos. Porém, cada disciplina tem uma lista de habilidades que deverão ser alcançadas pelos estudantes no decorrer do trabalho.

Os componentes transdisciplinares comportam as atividades: Percurso Livre (Língua portuguesa e matemática), Projeto Pedagógico Complementar e o Memorial, funcionam como atividades além das oferecidas pelas disciplinas “comuns” (Língua portuguesa, matemática, ciências, geografia, história, inglês, ensino religioso, artes que já são contempladas pela grade curricular do projeto). Para compreendermos melhor, tentamos resumir o que cada um destes componentes transdisciplinares representa:

- 1) As atividades Percurso Livre (Língua portuguesa e matemática) se propõem abranger a “transdisciplinaridade”, trazendo atividades no âmbito do letramento literário e matemático, mas que, em contradição com o que a liberdade que seu entendimento sugere, são distribuídas na forma de cadernos padronizados para os educadores.
- 2) A atividade Projeto Pedagógico complementar, além de possuir uma lista de habilidades gerais, é dividida em projetos por módulo, previamente decididos. No Boletim informativo que tivemos acesso, este item chamou atenção. O primeiro módulo dos Projetos Pedagógicos Complementares compreende a temática “segurança alimentar nutricional – educação à mesa”. O segundo módulo, até então nada que pudesse despertar algum tipo de suspeita, tem seu conteúdo oferecido pelo serviço, não estando longe do que é em nossas salas de aula, mas o último módulo aborda o “protagonismo e empreendedores”. Para este módulo, segue-se uma série de habilidades a serem alcançadas que, a nosso ver, privilegiam a lógica mercantil.
- 3) O Memorial é uma síntese dos fatos e sentimentos ocorridos durante o tempo de aprendizado no projeto, que segundo os documentos levantados, serve ao propósito de reorientar os rumos do processo de ensino aprendizagem.

Além de atividades pré-programadas, a sala Alumbrar conta com características distintas de uma sala de aula regular. Um ponto interessante para observarmos é a organização da sala de aula. Segundo os documentos, a sala deve estar dividida em quatro Equipes: Socialização, Coordenação, Síntese e Avaliação, de modo a facilitar a autogestão da aprendizagem dos estudantes, para que desenvolvam a consciência de que são responsáveis por sua aprendizagem, pelo alcance de metas e pelos resultados coletivos.

Para os professores, além das formações que são oferecidas pelo contrato de prestação de serviços, são destinados materiais didáticos para a concretização das atividades formulados pela FRM. Um cronograma (feito e enviado pela FRM) para ser seguido em sala de aula,

distribuído por semana, discriminando as disciplinas que dia-a-dia devem ser ministradas. Nós tivemos acesso a um destes cronogramas semanais, e notamos a grande ênfase no trabalho pedagógico das disciplinas de Português e Matemática. Nas formações, os professores são treinados a aplicar a metodologia da Telessala, o que implica uma dinâmica diferente da sala regular, ou seja, isso significa que são usados materiais pedagógicos diferente dos usados no restante da escola, existindo um método de avaliação próprio do Projeto, bem como mecanismo de progressão específico para as crianças da sala Alumbrar.

A metodologia de avaliação também segue critérios próprios. Afinal, o projeto visa “acelerar” o aluno de ano, devendo ter mecanismos para assegurar a avaliação e reclassificação do mesmo. Neste sentido, os registros avaliativos são feitos em um diário de classe, por módulo, contendo as disciplinas trabalhadas e os componentes transdisciplinares (registrados por dia, mês, quantidade de aulas trabalhadas no dia e o tema desenvolvido). O resultado final de cada módulo será expresso por uma nota variante de 0 a 10, resultando numa notificação de aprovação ou aplicação do NOA – Nova Oportunidade de Aprendizagem. Neste caso, é oferecido ao estudante a recuperação dos 1º ou 2º módulos no decorrer do 3º módulo, nas disciplinas de Português e Matemática; a recuperação acontece em atividades específicas, por no mínimo 30 minutos, em dois dias por semana, durante 5 semanas consecutivas. Se necessário, ao final do 3º módulo o estudante ainda terá direito ao processo de prova final, indicando a sua progressão.

A reclassificação e progressão dos estudantes se dão na medida em que eles terminam os três módulos com sucesso, apresentando habilidades e frequência necessárias para isso. No entanto, se o mesmo decidir não continuar com a metodologia e retornar para a sala regular, existe mecanismos de avaliação que o reclassificará ou lhe retornará a sala de origem.

Estes são os procedimentos que, em síntese, caracterizam o funcionamento do Projeto nas salas de aula.

CAPÍTULO 3 – O PROJETO ALUMBRAR: DIMENSÕES E PERCEPÇÕES POLÍTICAS E PEDAGÓGICAS

O presente capítulo procederá com o tratamento dos documentos obtidos sobre o Projeto Alumbrar apresentados no capítulo anterior. A maioria foi conseguida através dos *sites* SIC – Serviço de Informação ao Cidadão, qualquer pessoa tem acesso aos contratos e convênios realizados pelo Governo do Estado. Por fim, também contamos com a colaboração da 3º Gerência de Ensino, localizada em Campina Grande-PB.

As fontes nos trouxeram documentos primários: contratos, diretrizes, e resoluções, que nos fornecem um panorama sobre a implantação do Projeto Alumbrar no Estado da Paraíba, bem como sobre a abrangência das “parcerias” entre o poder público e a iniciativa privada, transferindo recursos do fundo público para fundações, instituições, OS, ONGs, reestruturando papéis e responsabilidades no Estado, incluindo-se, portanto, a estrutura educacional escolar pública.

No tocante à natureza dos documentos levantados e os respectivos papéis que cada um ocupa, conseguimos perceber que os documentos que não estão ligados à esfera administrativa – contratos, termos de referencia, proposta técnica – estão fundamentalmente baseados na resolução nº 167/2014, do Conselho Estadual de Educação. É assim que foram delimitadas as diretrizes do programa Alumbrar, bem como os textos direcionados ao Projeto em cada uma das Diretrizes Operacionais para Funcionamento das Escolas da Rede Estadual nos anos de 2015/2016/2017. No entanto, isso não diminui a importância dos documentos administrativos – contratos, termos de referência, proposta técnica, projeto básico –, os quais dão conta dos acordos contratuais, valores, amparos legais, obrigações de ambas as partes interessadas. Cada um desses documentos fornece uma perspectiva de análise sobre o Projeto Alumbrar, em particular, mas também sobre a política das parcerias público-privado.

Com base na leitura desses documentos, reunimos algumas características que consideramos fundamentais para o entendimento, análise e considerações posteriores.

Dentre os documentos analisados encontramos duas definições que nos ajudam a compreender a que se refere o Projeto. Conforme o ‘Contrato Administrativo nº 201/2013’, trata-se de um “programa **de aceleração de estudos** para correção de fluxo dos estudantes dos finais do Ensino Fundamental, que se encontram em distorção idade/ano matriculados na Rede Pública Estadual de Ensino” (p. 01, 2013 – grifos nossos). Já nas ‘Diretrizes Operacionais para Funcionamento das Escolas da Rede Estadual’, de 2017, a referência é a

um “projeto de **intervenção metodológica** para correção de distorção idade/ano de estudantes do Ensino Fundamental [...]” (p. 46, 2017 – grifos nossos). Em outra passagem o documento afirma, como objetivo, a

Correção de Fluxo Escolar dos estudantes em distorção idade/ano dos anos finais do Ensino Fundamental, com o propósito de aumentar a oportunidade série/ano, reduzindo-a para reorganizar a trajetória escolar desses estudantes, motivando-os para o ingresso no Ensino Médio (Diretrizes operacionais para Funcionamento das escolas da Rede Estadual, 2015, p 40).

Segundo as Diretrizes Operacionais 2016/2017, o Projeto de intervenção metodológica pressupõe regras de funcionamento. Essas regras nos dão uma visão geral do funcionamento que o projeto Alumbrar deve configurar nas escolas participantes. Dentre elas, destacamos: 1) participar da capacitação ofertada; 2) enturmar os estudantes do 6º ou 7º ano, de 13 a 17 anos, com pelo menos 2 anos de distorção; 3) implementar a metodologia específica do Projeto; 4) equipar as salas de aula do Projeto com recursos multimídia; 5) aplicar e monitorar os Módulos do curso; 6) participar das reuniões quando convocado pela GRE – Gerências Regionais de Ensino; 7) realizar reuniões periódicas com os pais, para informá-los sobre o desempenho dos filhos e solicitar-lhes apoio quando necessário; 8) promover as culminâncias dos trabalhos junto aos pais e comunidade; 9) realizar avaliações individuais de leitura e escrita junto aos estudantes; 10) cumprir com a Proposta Pedagógica do Projeto Alumbrar, compreendendo cada item específico dos trabalhos.

Essas regras de funcionamento derivam dos acordos firmados entre a SEE/PB e a FRM para garantir a implementação do currículo e Metodologia TelessalaTM como política pública. Os serviços adquiridos por meio do contrato de prestação de serviços, firmado no decorrer do recorte temporal de 2013 à 2018, podem ser descritos assim: 1) Concepção e elaboração da formação dos educadores; 2) Formação de Educadores – Ensino Fundamental e Encontro com Gestores; 3) Seminário de gestores regionais; 4) Acompanhamento pedagógico – Visitas as salas; 5) Atividades pedagógicas com linguagens – Percorso Livre (impressão); 6) Caderno de Cultura (impressão); 7) Atividades pedagógicas socializadoras - atividades socializadoras – Telecurso Temático; 8) Sistema de gestão pedagógica – Equipe técnica – Taxa de Gestão. Por estas atividades o Governo paraibano pagou inicialmente R\$ 13.608.839,00. Para a realização de cada um dos serviços existe uma série de ações que devem ser executadas pelos atores responsáveis (SEE/PB e FRM), mas a concepção de todos estes elementos é de inteira responsabilidade da FRM.

A partir da perspectiva do discurso subliminar no Projeto, trazemos inicialmente a concepção de educação empregada pela FRM para embasar a Metodologia TelessalaTM. A Proposta Técnica Pedagógica para implementação dessa metodologia amplia as considerações feitas em outros documentos sobre a concepção teórico-metodológica que embasa o Alumbrar e descreve claramente os pensadores que, segundo a FRM, dão o seu fundamento. Na verdade, o documento trata especificamente desses nomes: Dom Helder Câmara, Paulo Freire, Vygotsky, Philippe Perrenoud e Edgar Morin. São destacados ao menos um aspecto de cada teoria dos autores citados como constituinte na construção da concepção da Metodologia TelessalaTM.

A concepção de educação apresentada no documento é genericamente identificada como “prática da Liberdade/Autonomia/Cidadania” (Proposta Técnica para implementação da metodologia Telessala, 2013, p. 43), sem deixar claro, por exemplo, como cada uma dessas dimensões pode trabalhada a partir das ‘telessalas’, ou mesmo na ‘intervenção pedagógica’ em vista da aceleração da aprendizagem. Também não deixa claro se há alguma possível relação de causalidade pedagógica entre concepções existentes e as situações de efetiva distorção idade/ano que tenham implicado atraso na aprendizagem dos alunos. Isso requer, portanto, uma análise mais detalhada sobre a relação existente entre a concepção de educação explicitada no(s) documento(s) do Projeto e a metodologia estrategicamente definida para o alcance dos seus objetivos. Por exemplo, em que medida a adoção da metodologia telessala assegura que os estudantes em condição de defasagem idade/ano letivo – logo, submetidos a um processo de aceleração de aprendizagem – tenham efetiva compreensão e assimilação do que significa uma prática pedagógica centrada nos conceitos e no respeito à liberdade, a autonomia e a cidadania, supostamente como algo novo em sua formação e que, quando em seu curso normal de aprendizagem, a escola não foi capaz de lhes assegurar? Em nossa análise não foi possível perceber ou identificar em que medida essa possível relação de causalidade pedagógica é buscada ou justificada pela adoção da metodologia concebida pela FRM.

Importa destacar que o mesmo documento enfatiza que a Metodologia Telessala “é a mesma de Freire nos Círculos de Cultura” (2013, p.43). Porém, os círculos de cultura freirianos transpassavam a noção de debates estruturados em círculos, a fim de minimizar a situação hierárquica e opressora das salas de aula tradicionais enfileiradas. O método freiriano é claramente explicado na obra ‘Educação como Prática de Liberdade’, a partir do qual podemos afirmar um equívoco de interpretação na definição expressa no documento da FRM.

O método freiriano parte de entrevistas prévias com os educandos a fim de listar os problemas que afligem o grupo. E isso é bem diferentemente do que acontece no Alumbrar, onde são estruturadas previamente as temáticas dos projetos a serem trabalhados em sala. Quando se aponta para o uso das imagens geradoras, o método freiriano aponta para o uso do contexto de luta social dos educandos, e não simplesmente uma imagem que sirva de ilustração para a temática.

Partimos agora para a análise de implementação do Projeto Alumbrar, procurando abordar o máximo de aspectos que nos foi possível identificar, levando em consideração o tempo e o material organizado.

3.1 CONTRATOS, VALORES E “SERVIÇOS EXTRAS”

Como explicamos acima, o recorte temporal escolhido para estudar o Projeto Alumbrar foi de 2013 (ano em que o projeto foi firmado) até 2018. A partir desse recorte norteador, conduzimos nossas investigações e priorizamos o levantamento de documentos dentro deste espaço de tempo.

O primeiro item a chamar nossa atenção nos contratos analisados foi o valor de cada um. Em 2013, a SEE/PB e a FRM assinaram o primeiro contrato de prestação de serviços, sendo que em 2015 o valor contratual foi redimensionado, como foi mostrado na descrição dos Termos aditivos ao contrato n° 201/2013 (muitas atividades foram redimensionadas numericamente e organizadas em novo cronograma, passando a valorar menos da metade do acordado inicialmente). Em 2017, foi assinado um novo contrato, e com ele, novo montante e novo número de estudantes a serem atendidos, desta vez menor do que o inicial. É importante deixar claro que configuração do montante pago se deu a partir de dois contratos administrativo, conforme mostrado no Quadro 6, abaixo

Quadro 6: Valores dos contratos administrativos/(Valor nominal)

Ano	2013(atividades iniciadas em 2014)	2015	2017
Tipologia	Contrato administrativo	Termo aditivo (redução do valor inicial)	Contrato administrativo
Valor R\$	13.608.839,00	5.928.299,00	2.425.292,00

Fonte: ° Contratos Administrativos: 004/2017, 0201/2013 e termos aditivos.

Percebe-se que há uma diminuição significativa no valor empenhado, o que foi justificado apenas pelo redimensionamento de algumas atividades ligadas a concepção de materiais, formação e acompanhamento pedagógico, tendo em vista a não adequação à proposta técnica apresentada pela FRM, que exigia certo número de professores para a realização das atividades; e esse número não foi atingido pela SEE, sem maiores justificativas. Ainda assim, o valor contratual continua alto.

A Proposta Técnica para Implementação da Metodologia TelessalaTM faz alusão aos índices de distorção idade-série a partir de 2012, apresentados pela SEE/PB. Segundo o documento (2013, p. 04), “dos 103.038 estudantes em atendimento neste ano no Ensino Fundamental Regular do 6º ao 9º ano, cerca 44.357 estão com distorção idade/ano de pelo menos 2 anos”. Neste sentido, o projeto quer atender este número de estudantes, mas analisando outros documentos relacionados, descobrimos que há disparidade sobre essa informação. Segundo o Contrato administrativo nº 201/2013, esse programa pretendia atender inicialmente 4.500 crianças; e em 2017, com base no Contrato administrativo nº004/ 2017 esse número foi reduzido para 2.500 crianças. Ou seja, mesmo somando-se esses dois números, tem-se uma previsão de cerca de 7.000 crianças a serem atendidas pelo Projeto com a metodologia telessala, o que corresponde a aproximadamente apenas 16% do total (44.357) que fora identificado pela própria SEE/PB, segundo o documento da FRM.

A primeira indagação surge da simples constatação de que é um valor alto para atendimento de tão poucas crianças, quando se estima que só em 2015, 15.599 crianças possuíam distorção idade/série de pelo menos 2 anos. Torna-se questionável a eficácia de uma parceria estabelecida nestes termos, tomando-se como critério de avaliação, por exemplo, o fator ou relação custo-benefício, definido como parâmetro de decisões pelo próprio mercado.

Não haveria maior probabilidade de eficácia da política e de suas ações se o próprio governo estadual, por meio das equipes técnicas e pedagógicas da própria SEE, com todo o *know-how* ou *expertise* acumulada ao longo do tempo, desenvolvesse um programa específico, voltado para a realidade social e pedagógica da rede? Uma medida assim não seria menos onerosa para os cofres públicos? A resposta é provavelmente positiva para ambos os questionamentos, mas a questão de fundo é outra.

Além disso, considerando que no valor do custo anual dos alunos estão inseridos atividades indiretas, como a formação continuada de professores, podemos constatar uma aparente contradição entre o discurso neoliberal de crise fiscal do estado, com base no qual se justifica e se pressiona por uma racionalização dos gastos públicos, por um lado, e a prática de

incentivo aos contratos de prestação de serviço com organizações da iniciativa privada, por outro, cujos valores financeiros são incompatíveis com essa mesma racionalidade fiscal de contenção orçamentária.

Observando o valor acordado entre as partes interessadas, inicialmente de R\$ 13.608.839,00, e dividindo esse montante pela quantidade de alunos assistidos pelo programa, chegamos a uma média estimada de gasto por aluno equivalente a R\$ 3.024,00 quando, no mesmo ano de 2013, o custo anual²¹ por aluno estimado em média pelo MEC para o Estado da Paraíba para os alunos das séries finais ficava em torno de R\$ 2.666,08 para alunos da zona rural e R\$ 2.443,90 para alunos da zona urbana. Não restam dúvidas sobre os custos mais elevados quando comparamos os valores praticados no setor público e o cobrado pela organização privada para execução de um projeto específico.

Com o redimensionamento das atividades no Termo Aditivo de 2015, o valor contratual caiu para R\$ 5.928.299,00. Seguindo o mesmo raciocínio anterior e dividindo pelo público assistido de 4.500 crianças, temos um custo aproximado de R\$ 1.317 por aluno. No mesmo ano de 2015, o MEC publicou a sua estimativa de R\$ 2.799,84 para alunos da zona urbana e de R\$ 3.054,37 para alunos zona rural (FNDE, 2015). Com base nesses valores, cada aluno do Projeto Alumbrar custaria ao Estado aproximadamente R\$ 4.000,00.

E por fim, o mais novo Contrato administrativo, assinado no ano de 2017, nos trouxe um novo valor, bem como o redimensionamento do número de alunos assistidos que, como já dito, caiu para 2.500 crianças. Da mesma forma diminuiu o valor por aluno, passando a ser R\$ 970,00, enquanto a estimativa do MEC neste mesmo ano ficou em R\$ 3.219,21 para alunos zona urbana, e R\$ 3.511,87 para alunos da zona rural (FNDE, 2017).

Compreendemos que a diminuição do valor do contrato de prestação de serviços, no decorrer dos anos, não pode ser entendida como elemento central da análise, mas sim, a consolidação da política subjacente aos contratos de parceria com a iniciativa privada. Até porque, além do custo formal definido no contrato, outras despesas igualmente significativas para o erário acabam sendo praticadas, haja vista o conjunto das obrigações atribuídas à parte contratante (a SEE/PB) quanto à aquisição de materiais indicados pela FRM, geralmente de empresas parceiras dela própria, o que consolida um verdadeiro “mercado educacional”. É essa lógica que importa na política, pois assegura certo “fluxo de mercado” na execução de

²¹ Para saber mais sobre a informação acesse: <https://www.fnde.gov.br/index.php/centrais-de-conteudos/publicacoes/category/54-consultas?download=8455:portaria-n-4-anexo-i>

projetos pedagógicos, além da dimensão ideológica e da racionalidade gerencial que a acompanha.

Como exemplo de consolidação dessa lógica, merece destacar o fato de que, ao pesquisarmos a iniciativa nos *sites* já mencionados, nos deparamos com outros contratos ligados direta e indiretamente à “parceria” com a FRM. São novos contratos firmados com outras empresas privadas a fim de equipar as salas do Alumbrar e garantir seu funcionamento.

O objeto de avença, neste caso, são livros e equipamentos eletrônicos para implantação do chamado “programa de aceleração de estudos para correção de fluxo dos estudantes dos anos finais do Ensino Fundamental, que se encontram em distorção idade/ano, matriculados na Rede Pública Estadual de Ensino” (Contrato Administrativo nº 201/2013, p. 02). Isso significa, portanto, que uma parceria suscita outras, de modo que vai-se constituindo um complexo emaranhado de interesses privados, tendo no Estado não apenas o ente legitimador, mas, principalmente, o garantidor de sua realização, não importando sob qual projeto ou programa de política pública.

Para melhor percepção da ligação entre esses ‘contratos complementares’ que não citam direta nem explicitamente o “Projeto Alumbrar”, mas que são parte integrante de sua implementação, impõe-se entender que já no primeiro contrato firmado são esclarecidos os elementos de execução prática do programa, atestando, pois, a inter-relação. Quer dizer, o primeiro contrato administrativo nº 201/2013 na cláusula sétima, item 7.8, garante como obrigação da contratante (no caso, o governo da Paraíba/SEE/PB) “adquirir os materiais didáticos para estudantes e professores de uma das editoras licenciadas a serem utilizados com a Metodologia TelessalaTM nas turmas, garantindo sua distribuição antes do início de cada módulo, de acordo com o cronograma pactuado entre as partes”. Esta cláusula contratual, se não garante ou determina a contratação de outra empresa sem a abertura de edital, no mínimo garante que boa parte do montante pago pela obtenção do material didático volte para a própria FRM. Isto porque no item 1 da cláusula décima terceira do mesmo contrato fica estabelecido que “tanto a metodologia de ensino do Telecurso® quanto a implementação de TelessalaTM e seus materiais pedagógicos foram concebidos e desenvolvidos pela CONTRATADA”, e o parágrafo único da mesma cláusula complementa que “os direitos autorais incidentes sobre os materiais do Telecurso® - TelessalaTM utilizados em razão do presente termo, são de titularidades da CONTRATADA e da FIESP”. Com isso entendemos que os materiais didáticos da Metodologia TelessalaTM pertencem a FRM, e mesmo que sejam distribuídas por diferentes empresas, um percentual volta para a Fundação autoral. Essa

constatação é corroborada quando analisamos o documento ‘Proposta Técnica Pedagógica para Implementação da Metodologia TelessalaTM’, no qual se reafirma que os direitos autorais do material didático “Caderno de Cultura” são da FRM.

Em nossas buscas, encontramos nove contratos que tratam da aquisição de livros didáticos e literários, materiais e equipamentos usados no projeto Alumbrar. Desses nove, três são contratos de compra de materiais do Telecurso, um sobre a aquisição de dicionários ilustrados de Libras – Língua Brasileira de Sinais, quatro sobre material didático complementar, e por fim, um sobre a aquisição de equipamentos eletrônicos para as salas do programa de aceleração de estudos e correção de fluxo. Além disso, identificamos sete termos²² aditivos aos variados contratos encontrados.

No primeiro contrato administrativo de “prestação de serviços” n° 201/2013, observamos que a cláusula sétima, item 7.8, já mencionada anteriormente, abre o caminho para novas contratações de outras empresas que seriam responsáveis por fornecer o material necessário e indicado para a realização do Projeto Alumbrar. Nestes casos, a contrapartida [ou obrigação] é da esfera pública interessada, que deve angariar os meios para que sejam realizadas as atividades propostas pela contratante.

Os contratos administrativos identificados como atividades “extras” – por exemplo, os de n° 0177/2014, 0154/2014, 0178/2014 – se referem aos “livros Didáticos e Literários” que devem ser usados no programa. Estes contratos classificam como didáticos os “Livros Telecurso”, de autoria e direito da Fundação Roberto Marinho, e foram adquiridos pelo governo da Paraíba por meio de Pregão, cujos dados não foram identificados no *site*.

Nesta mesma direção, continuamos a investigação e atentamos para a cláusula sétima, item 7.13, do Contrato Administrativo n° 201/2013, que recomenda “adquirir livros de literatura para Percursos Livre”. A partir deste item, foram firmados mais três contratos: os de n° 111/2014, 0115/2014 e 018/2015, que também tratam da aquisição de “livros Literários e Didáticos”, mas de natureza diferente daqueles mencionados anteriormente. Neste caso, com a atenção voltada para o item 1.2 da cláusula primeira – notada nos três contratos mencionados –, também há a recomendação da FRM de livros paradidáticos para execução das atividades do programa. Textualmente, a cláusula afirma: “o material paradidático complementar recomendado pela Fundação Roberto Marinho para o desenvolvimento das atividades inerentes ao Programa, para ser utilizado pelos 4.500 estudantes beneficiados pelo

²² Em vistas da extensão do material encontrado optamos por não incluir os termos que foram aditivados a estes contratos, levando em consideração que estes cumpriram a função exclusiva de estender a duração dos contratos de compra e venda.

Programa”. O Quadro 7, a seguir, resume como se deu a aquisição dos “materiais complementares” do Projeto Alumbrar. São livros indicados para a realização das atividades chamadas “Percurso Livre – Língua Portuguesa”, que estão no cronograma de atividades do Projeto.

Quadro 7: Aquisição de materiais didáticos complementares ao Projeto Alumbrar/(Valor nominal)

Livro	Ano do contrato	Editora	Quant	Valor Unitário	Valor Total R\$
Viagem pelo Brasil em 52 histórias	2014	Companhia das Letrinhas	4.500	41,80	188.100,00
Mandela – O africano de todas as cores	2014	Pequena Zahar ²³	4.500	35,91	161.595,00
Auto da Compadecida	2015	Nova Fronteira Participações S/A	4.500	23,94	107.730,00

Fonte: Contratos administrativos nº 111/2014, 0115/2014 e 018/2015, 2018.

Analisando o tipo de contrato firmado, consideramos que ele engessa a autonomia do Estado e das escolas por induzir a contratante a adquirir produto “X”, pré-definido, sem direito de escolha das unidades escolares que irão aderir ao projeto. Principalmente porque os livros referidos não parecem ter relação direta com o material referente ao Telecurso, que é usado como base para projeção do Projeto Alumbrar. Este espaço poderia ser usado para dar as escolas receptoras a oportunidade de escolher os livros que seriam trabalhados no decorrer dos módulos, mas, ao que parece, não é assim que funciona.

Além de livros, o Contrato original nº 201/2013 prevê, em sua cláusula sétima, item 7.11, equipar as salas de aula com 1(um) aparelho DVD e uma televisão. Para cumprimento deste item, foi firmado o contrato nº 071/2014, através de pregão presencial para a compra de 1.479 aparelhos de TV, custando aos cofres públicos à importância de R\$ 1.458.294,00. A ‘Proposta Técnica’ descreve detalhadamente o material e os elementos que cada sala do Alumbrar deve dispor. Na divisão de responsabilidades, ficou a cargo da SEE/PB adquirir o material de funcionamento. Os Quadros 8, 9 e 10, dispostos a seguir, foram retirados da referida ‘Proposta Técnica Pedagógica para a Implementação da Metodologia TelessalaTM’. Como pode se verificar, eles mostram em detalhes o material necessário para a execução do programa.

²³ A editora Pequena Zahar pertence à Editora Jorge Zahar que publicou a biografia do Empresário Roberto Marinho fundador/dono das Organizações Globo e da Fundação Roberto Marinho.

Quadro 8: Equipamentos por sala de aula - Projeto Alumbrar

Item	Equipamento	Quant.
01	TV 29"	01
02	DVD	01
03	Estante	01
04	Mesas retangulares (com 04 cadeiras)	05
05	Cadeiras escolares (carteiras)	30
06	Armário com 02 portas de aço (2 metros) para guarda de materiais e equipamentos	01
07	Quadro branco (1,75 m X 1,00 m) e acessórios	01
08	Quadro mural	01

Fonte: Proposta técnico pedagógica para implementação da Metodologia Telessala, 2013, p. 17

O Quadro 8 dispõe os materiais necessários ao funcionamento das salas de aula do Alumbrar. Para cada item é aberto um novo contrato de compra, cujos valores não fazem parte do orçamento do Projeto. Tivemos acesso a um destes contratos via *site* SIGA. Por exemplo, o Contrato de compra nº 071/2014, para aquisição de TVs 32". Outro exemplo de contrato de compra firmado para item específico, igualmente identificado em pesquisa no *site* SIGA, destina-se a compra de “cola escolar” diretamente destinado às salas do Projeto Alumbrar.

Os quadros seguintes tratam dos materiais de consumo que seguem a mesma lógica anterior.

Quadro 9: Materiais por sala de aula

Módulo	Material	Quant.
I	Dicionário de Língua Portuguesa	10
II	Compasso	05
II	Mapa Mundi	05
II	Mapa do Brasil	05
III	Dicionário de Língua Estrangeira que será trabalhada	10
Observação: Material adquirido apenas uma vez a cada curso.		

Fonte: Proposta técnico pedagógica para implementação da Metodologia TelessalaTM, [2013, p. 17]

Quadro 10: Papelaria por sala de aula (mensal)

Item	Descrição	Quant. (Período de integração)	Quant.
01	Folhas de cartolinas (coloridas)	40	20
02	Folhas de papel madeira	60	30
03	Folhas de papel crepom	20	10
04	Resma de papel sulfite A-4 (500fls.)	02	01
05	Resma de papel jornal A-4 (500fls.)	02	01

06	Fita Crepe (19 x 50)	06	03
07	Caixa de giz de cera	10	05
08	Caixa de canetas hidrocor (06 cores)	06	03
09	Colas 40gr.	10	05
10	Tesouras	10	05
11	Pincel para quadro branco	04	02
12	Pincel atômico (cores variadas)	10	05
13	Rolo de barbante	02	01
14	Réguas 30 cm	10	05

Fonte: Proposta técnico pedagógica para implementação da Metodologia TelessalaTM, 2013, p. 17

Como já mencionado anteriormente, o material didático também é adquirido fora do Contrato de Prestação de Serviços. A ‘Proposta Técnica’ esclarece que os livros e materiais didáticos são escolhidos com a ajuda/aprovação da FRM, e ainda são usados os livros e vídeos do Telecurso, gerando mais contratos e mais gastos para a execução do programa. Para o Contrato administrativo, os valores definidos limitam-se aos gastos em concepção e elaboração da formação de professores, de materiais usados, da gestão compartilhada, não abrangendo, portanto, nenhum material complementar, os quais ficam às custas da parte contratante.

3.2 O CURRÍCULO DO PROJETO ALUMBRAR

Em nossa análise, a metodologia Telessala, aplicada nos programas de correção idade/Ano, se apresenta como uma forma de valorizar a vivência e contexto do alunado, pretendendo não somente reorganizar sua trajetória, como também oferecer-lhe a oportunidade de acelerar os estudos ao ponto de concluir o ensino fundamental. Para isso, é utilizado um *mix* de atividades que são concebidas/elaboradas pela FRM e difundidas para os professores durante as formações.

A Proposta Técnica Pedagógica para a implementação da Metodologia TelessalaTM fala sobre os módulos, que são divididos entre 3 e 4, com término previsto em 24 ou 36 meses, e que a cada módulo são abordados duas disciplinas pertencentes a grade curricular regular. Mas isso é variável de acordo com a decisão tomada em conjunto com a SEE/PB. Neste mesmo documento fica estabelecido acordo de que as disciplinas “regulares” são distribuídas em duas a cada módulo, e depois são aglutinadas as atividades transdisciplinares.

Quadro 11: Relação dos materiais didáticos do Telecurso

Módulo I	Disciplinas	Aulas	DVD	Teleaulas	Livro Aluno	Livro Atividades	Livro Professor
	Língua Portuguesa	90	9	90	Vols. 1 e 2	-	Vol. 1
	Ciências	70	7	70	Vols. 1 e 2	-	Vol. 1
Módulo II	Disciplinas	Aulas	DVD	Teleaulas	Livro Aluno	Livro Atividades	Livro Professor
	Matemática	80	8	80	Vols. 1 e 2	-	Vol. 1
	Geografia	50	5	50	Vol. 1	-	Vol. 1
Módulo III	Disciplinas	Aulas	DVD	Teleaulas	Livro Aluno	Livro Atividades	Livro Professor
	Inglês	30	3	30	Vol. 1	-	Vol. 1
	História	40	4	40	Vol. 1	-	Vol. 1

Fonte: Proposta técnico pedagógica para implementação da Metodologia TelessalaTM, 2013, p. 18

As Diretrizes Operacionais do Projeto Alumbrar reafirmam que o currículo está disposto numa proposta modular, e exemplifica que as disciplinas e componentes transdisciplinares podem ser distribuídos da seguinte forma:

Quadro 12 – Organização curricular: Módulos

Módulo 1	Módulo 2	Módulo 3
Língua portuguesa, matemática, ciências e artes visuais.	Língua portuguesa, matemática, Geografia, Arte musical e Educação Física.	Língua portuguesa, matemática, História, Inglês, Educação Física e Ensino Religioso.
Percursos livres Língua portuguesa e Matemática e Projeto Pedagógico Complementar.	Percursos livres Língua portuguesa e Matemática e Projeto Pedagógico Complementar.	Percursos livres Língua portuguesa e Matemática e Projeto Pedagógico Complementar.

Fonte: Diretrizes operacionais do projeto Alumbrar, 2013.

Neste exemplo, constatamos a discrepância que há entre o que foi firmado na Proposta Técnica Pedagógica para Implementação da Metodologia TelessalaTM e as Diretrizes operacionais do projeto Alumbrar. Observe-se que há mais de duas disciplinas regulares em cada módulo, mas há a justificativa de que tudo dependerá do ano e do acordo firmado entre os representantes responsáveis.

Chama-nos atenção à repetição das disciplinas Português e Matemática – questão a ser discutida adiante. Por hora, frisamos que existe um cronograma elaborado pela FRM determinando a “disciplina” que deve ser ministrada em sala a cada dia. Para cada disciplina, é firmada uma série de habilidades que devem ser transpostas em atividades e alcançadas

pelas crianças participantes. Cada disciplina, por sua vez, possui um tempo previsto. Tivemos acesso ao cronograma do Módulo II das turmas que iniciaram em 2014. Este módulo previsto para início em 09/02/2015 e término em 01/07/2015, possui um quadro que determina as horas que cada disciplina precisa completar. É o que se observa no Quadro 13:

Quadro 13 – Organização curricular: Disciplinas

MAT	Matemática	80/h
RMAT	Revisão de Matemática	10/h
LP	Língua Portuguesa	40/h
VER LP	Revisão de Língua Portuguesa	20/h
GEO	Geografia	100/h
AT GEO	Revisão de Geografia	10/h
PML	Percurso Livre Matemática	30/h
PLL	Percurso Livre Língua Portuguesa	50/h
PER	Projeto Pedagógico Sagrado	50/h
ED FIS	Educação Física	20/h
ARTE	Música	30/h
ACI	Atividade Complementar Interdisciplinar	35/h

Fonte: Diretrizes do Projeto Alumbrar- SEE/PB – GEEIF

Agrupando essas disciplinas por assunto geral, temos o seguinte: Matemática, com 120 horas; Português, com 110 horas; Geografia, com 110 horas; e 135 horas para outras atividades. Na discriminação do módulo exposto acima talvez não fique tão clara a ênfase dada às disciplinas específicas – Língua Portuguesa e Matemática. Observamos que, apesar das “outras atividades” estarem em clara desvantagem programática, se observarmos a organização curricular na qual deve se encaixar a proposta pedagógica modular, a distribuição dos componentes curriculares deixa transparecer a ênfase nas matérias de Língua Portuguesa e Matemática, tendo em vista que as duas (Língua portuguesa e matemática) serão mantidas na estrutura curricular durante toda a duração do projeto, em detrimento a disciplina de Geografia, que só será estudada durante esse módulo, sendo substituída por outra no módulo seguinte.

Não podemos esquecer de que estas matérias são avaliadas pela Prova Brasil, que subsidia o cálculo do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb). E como se sabe, o Ideb é calculado a partir dos resultados dos estudantes nas avaliações externas e pela taxa de aprovação que indica a progressão dos alunos. Neste sentido, atrasos nos índices de correlação idade/série acabam influenciando um dos indicadores básicos do Ideb, o que, por sua vez, reduz o resultado final de desempenho do sistema educacional. Então, ao adotar um programa com o objetivo de corrigir a distorção idade/série e este programa tem um cronograma de atividades/disciplinas com ênfase naquilo que as avaliações externas solicitam, a SEE/PB

tenta melhorar o IDEB paraibano, ao mesmo tempo em que contrata um “pacote de serviços prontos” que compromete a autonomia escolar e docente no trato das questões curriculares, de formulação de atividades, escolhas de leitura, dentre outros.

É preciso reconhecer que outras disciplinas, além das dispostas anteriormente, fazem parte do Projeto Alumbrar: História, Ciências, Ensino Religioso, Língua Estrangeira – Inglês, Educação Física e Arte. Nosso questionamento se volta ao tempo curricular destinado ou efetivamente ocupado pelos alunos em cada uma das disciplinas, tempo que é menor, podendo ser constatado na matriz curricular anexada ao final deste texto. Percebemos que cada uma das disciplinas (exceto Português, matemática e os componentes transdisciplinares) só é vista uma vez em cada módulo. As disciplinas Geografia e História, por exemplo, só são estudadas pelos alunos uma vez em cada módulo, o que significa que a cada novo módulo uma das disciplinas subjacentes é escolhida para ser estudada dentro do tempo destinado ao módulo, enquanto Português e Matemática são vistas em todos os módulos e com uma carga horária maior do que as demais.

Atentando-se para o que as Diretrizes do Projeto Alumbrar chama de “Projeto Pedagógico Complementar – PPC e Atividade Complementar Interdisciplinar - ACI”, pode-se argumentar que o currículo desenvolvido pelo Projeto abarca áreas distintas e diversificadas.

Esses dois itens do documento tratam de diversas questões. Porém, centramos esforços em analisar o “Projeto Pedagógico complementar”. Segundo o respectivo documento, essa atividade deve abranger temáticas dentro dos interesses do alunado e da comunidade, ligando-as a várias outras disciplinas. Cada módulo deve, segundo a matriz curricular, desenvolver um PPC próprio. No cronograma a que tivemos acesso, constam 3 temáticas: 1) Segurança Alimentar e Nutricional – Educação à mesa; 2) Sagrado; e 3) Protagonistas e empreendedores.

O primeiro aspecto que nos chama atenção é a natureza da atividade e seu fim, ou seja, este documento [Diretrizes do Projeto Alumbrar] foi formulado para orientar o funcionamento e aplicabilidade do Projeto, de maneira geral. Dentre outras coisas, estão as definições de cada atividade. No que concerne à definição do PPC, o documento destaca que esta atividade deve abarcar temáticas que focalizem os interesses dos estudantes e suas respectivas comunidades. Ora, como é possível respeitar o interesse da comunidade a qual pertencem os alunos e a escola se já há, por parte da SEE/PB e FRM, indicações das temáticas²⁴? A quem cabe decidir o que é mais relevante para a comunidade, os alunos e a escola, principalmente se levarmos

²⁴ Lembramos as 3 temáticas definidas nas Diretrizes do Projeto Alumbrar: 1) Segurança Alimentar e Nutricional – Educação à mesa, 2) Sagrado e 3) Protagonistas e empreendedores.

em consideração que a atividade PPC deve abarcar os interesses dos estudantes e comunidade?

Outro aspecto notável, dentro das delimitadas temáticas da atividade PPC, é o tema 3 - “Protagonistas e empreendedores”. Chamou-nos atenção em especial este item por nos lembrar da lógica gerencial e empresarial que a educação para o trabalho vem tomando nas últimas décadas.

Lembramos que para cada disciplina e atividade dentro do Projeto, existe uma série de habilidades que o aluno deve alcançar. Neste item, em especial, temos 5 habilidades específicas que remetem a lógica empresarial de gerir negócios. Atenção para cada uma delas:

Desenvolver o **senso de oportunidades** para a **promoção de negócios socialmente úteis**, identificando possibilidades de negócio na economia local. Produzir **novos discursos** sobre as realidades sociais a partir das observações e reflexões realizadas no contexto econômico, social, cultural, local e mundial. Compreender a necessidade de adoção de **condutas éticas em um ambiente de trabalho**. Reconhecer os direitos e deveres trabalhistas e os previdenciários, **aprimorando a condição do trabalhador**. Identificar características pessoais que possam favorecer a **capacidade empreendedora**. (Proposta Técnica Pedagógica para Implementação da Metodologia TelessalaTM, 2013, p. 37 – 42 – grifos nossos).

Observamos nessas “5 habilidades” a ênfase dada ao empreendedorismo, a busca por novas estratégias de lucratividade e a conformação do trabalhador a condição de explorado, e isso é desenvolvido a partir do trabalho desenvolvido em sala de aula, destacamos as expressões, que a nosso ver, atrelam a função educacional à essa lógica mercantil.

A partir do observado, entendemos que o trabalho curricular desenvolvido no projeto Alumbrar quando não está destacando as disciplinas subjacentes aos índices cobrados pelos exames padronizados do Governo Federal, enfatiza a educação para o mundo do trabalho, deixando de lado os princípios de autonomia, liberdade e democratização dos saberes socialmente produzidos.

3.3 AVALIAÇÃO DO ALUNADO

Ressaltamos, ao longo do texto, que o Projeto Alumbrar possui uma metodologia própria, definida nos moldes da Telessala . Neste sentido, explicamos que possui ainda um currículo, carga horária, calendário, material didático próprio. Do mesmo modo, a avaliação e

a reclassificação dos alunos também seguem moldes próprios. Afinal, considerando o objetivo central do Projeto Alumbrar, que é a correção da distorção idade/série, percebemos que os alunos precisam ser “acelerados” de série para que cheguem ao ano escolar correspondente a sua idade. Para isso, o programa também desenvolve métodos de avaliação e “aceleração” próprios. Segundo os documentos vistos, esse tipo de iniciativa é prevista pela LDB nº 9.394/96, no seu Art. 24, inc. V, "d", que garante aos Estados formularem “possibilidades de aceleração de estudos para alunos com atraso escolar”. Tendo em vista essa previsão legal, o Alumbrar oferece, então, um sistema de avaliação e reclassificação dos alunos.

No tocante à questão da avaliação, segundo as Diretrizes do Projeto Alumbrar, o intuito avaliativo é oferecer ao aluno uma nova oportunidade de conhecimento. Para tanto, a avaliação segue alguns norteadores quanto a sua execução e quantificação dos resultados. As notas são computadas a partir de cada módulo, com obrigatoriedade para os exercícios da Metodologia TelessalaTM. Assim, fazem parte a nota **relativa aos componentes transdisciplinares** e a **nota relativa aos componentes disciplinares** que se referem as notas em disciplinas específicas. São dois componentes que contém o resumo das notas de cada aluno no decorrer do curso; e a partir delas são registradas a Média Modular (síntese do módulo), síntese modular (Resumo das notas dos três módulos) e Avaliação Final.

Destacamos o papel das NOAs – Novas Oportunidades de Aprendizagem, que oferecem ao aluno que não atingiu média 7,0 em cada módulo fazer outro teste para alcançá-la. A partir dessas notas, os alunos podem dar o “salto” da aprendizagem e “pular” as séries em atraso. A partir do resultado final, ocorre, então, a reclassificação do aluno. Caso este alcance a média 7,0, ele é considerado apto para entrada no ensino médio, se alcançar a média 5,0, ele avança duas séries em relação a que se encontra matriculado.

3.4 O AVANÇO DE SÉRIE NO PROJETO ALUMBRAR

Segundo as Diretrizes do Projeto Alumbrar, a (re)classificação dos estudantes está amparada na Resolução nº 188/98, do Conselho Estadual de Educação, que estabelece normas complementares para o sistema estadual de ensino, versa sobre classificação e reclassificação de alunos, progressão, aceleração de estudos, avanços nos cursos e nas séries, recuperação e tratamento especial; e também de acordo com a Resolução nº 167/2014, regida pelo mesmo Conselho.

A Resolução nº 188/98 define que classificação e reclassificação são dois processos diferentes. A classificação trata do posicionamento do aluno na série/ciclo/etapa ou outra forma adotada pela escola e a reclassificação trata do processo de posicionamento do aluno diferente daquele que está disposto em seu histórico escolar. O Alumbrar usa esse dispositivo legal para amparar o processo de “avanço” dos estudantes participantes, mesmo que estes não concluem o curso. De acordo com a mesma Resolução, a classificação, independente da escolarização anterior dos alunos, podendo se dar por meio de exame de classificação, cuja responsabilidade organizativa é da escola. Podem ser submetidos a esse processo alunos que não possuam documentos comprobatórios de sua etapa de ensino.

Para os alunos do Projeto Alumbrar retornarem à classe regular, deverão se submeter a exame de reclassificação. Este deverá ser organizado pela a escola, com a colaboração dos professores da área de conhecimento correspondente e o professor ministrante do Projeto, que elaborarão os instrumentos necessários para a avaliação. Da mesma forma funciona o processo de transferência do alunado participante, devendo haver uma “completa avaliação de aprendizagem”, cuja configuração segue os moldes mencionados anteriormente.

Todavia, destacamos que os estudantes provenientes do Projeto Alumbrar que desejarem regressar ao ensino regular farão as avaliações de aprendizagem e seguirão critérios de permanência no projeto que influenciarão o posicionamento na etapa/série a qual serão encaminhados. Isso significa que existem três possibilidades de “avanço” para aqueles que desejam retornar ao ensino regular, resumidamente:

- 1) Alunos que desejam retornar ao ensino regular durante o módulo 1 do Projeto se submeterão a avaliações das disciplinas do currículo regular e regressarão a série de origem; Se o desejo de retorno acontecer ao final do módulo 1, isso abre procedência para processo de reclassificação na série seguinte, por meio de avaliação específica, para situar o aluno na série adequada.
- 2) Alunos que desejam retornar ao ensino regular durante o módulo 2 se submeterão a avaliações das disciplinas do currículo regular, a apreciação do histórico escolar, resultando na classificação na série seguinte. Se o desejo de retorno acontecer ao final do módulo 2, isso abre procedência para processo de reclassificação para a série seguinte, por meio de avaliação específica, para situar o aluno na série adequada.
- 3) Alunos que desejam retornar ao ensino regular ao final do módulo 3 se submeterão a avaliações das disciplinas do currículo regular e serão classificados duas séries à frente, mediante apreciação do histórico escolar.

Esse processo de “avanço de séries” é previsto na Lei de Diretrizes e Bases - LDB, em seu Art. 24, alínea *b* do inciso V, o qual assegura que há “possibilidade de aceleração de estudos para alunos com atraso escolar”. Como não há delimitações maiores sobre como ocorreria esta “aceleração”, surge à possibilidade de empregar a interpretação sobre os métodos mais eficazes, segundo o interesse de quem se disponha a tratar da questão. Neste caso, trata-se de uma alternativa muito bem aproveitada pelas organizações do Terceiro Setor em barganhar em prol dos interesses e lógica privatista.

3.5 PROFESSORES E OUTROS PROFISSIONAIS: FORMAÇÃO E ATUAÇÃO NO PROJETO ALUMBRAR

Os profissionais alocados no Projeto Alumbrar não são escolhidos de forma aleatória; cada seguimento tem atribuições e um perfil profissional específico, que é definido pela FRM. Os profissionais precisam demonstrar características profissionais específicas, pois,

A operacionalização do projeto de implantação da Metodologia Telessala™, dadas as especificidades, relacionadas à localização geográfica, ao tempo pedagógico e à resposta metodológica diferenciada, exige um corpo de profissionais da rede estadual de ensino verdadeiramente **empenhado** e **competente**, que se comprometa com os resultados (Proposta Técnica Pedagógica para Implementação da Metodologia Telessala™, 2013, p. 36. Grifo nosso).

Neste sentido, dentro da ‘Proposta Técnica Pedagógica’ são determinadas as características e atribuições pessoais e profissionais dos envolvidos no Projeto. O documento mencionado deixa claro que a definição do perfil e atribuições de cada cargo é de responsabilidade da FRM, enquanto a SEE/PB é responsável pela convocação destes. As atividades do Projeto são divididas entre sete seguimentos profissionais, conforme mostra o Quadro 14, abaixo:

Quadro14: Seguintos profissionais da Proposta Metodológica Telessala

SEGUIMENTO	DESCRIÇÃO
Equipe de Gestão de Projetos – SEE/PB	1 Coordenador Geral com dedicação exclusiva, sendo 1 para o Ensino Fundamental na Gestão operacional e pedagógica do projeto pela Secretaria de Estado de Educação, assessorado por uma equipe técnica composta por 4 assistentes
Coordenadores Regionais	14 (quatorze) coordenadores com dedicação exclusiva, sendo um para cada uma das quatorze GRES. Estes profissionais realizam a gestão pedagógica e operacional das ações desenvolvidas pelo projeto na sua área de jurisdição e apoiam o trabalho dos supervisores.
Supervisores	152 Supervisores com dedicação exclusiva, darão apoio pedagógico aos professores através de reuniões pedagógicas semanais e visitas de acompanhamento às salas de aula. Um supervisor deverá atender no máximo 10 salas de aula, de acordo com a localização geográfica. Propõem e sugerem ações e subsídios à coordenação regional do projeto, assim como proporcionam acompanhamento e suporte ao cotidiano da sala de aula e as equipes de professores de forma permanente.
Gestores das Unidades Escolares	Apoia às necessidades estruturais e pedagógicas das salas de aula em funcionamento na sua escola. Possibilita a participação dos professores nas formações de cada módulo e a inclusão da turma do projeto no conjunto das ações da Unidade Escolar
Professores	1.479 Profissionais habilitados, em cada entrada, com dedicação exclusiva ao projeto, nas áreas de Educação (Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias; Linguagens, Códigos e suas Tecnologias; e Ciências Humanas e suas Tecnologias) que atuam como mediadores do conhecimento e em regime de unidocência.
Equipe Multidisciplinar	42 Professores, com dedicação parcial, especialistas de apoio e subsídio aos professores no conteúdo específico das disciplinas que compõem os módulos, por meio de reuniões quinzenais com os supervisores na Unidade Regional local.
Equipe de Gestão de Projetos – FRM	1 Coordenador, 1 Assistente e 3 Apoios técnicos, com dedicação exclusiva, farão a gestão pedagógica e operacional do projeto pela Fundação Roberto Marinho.

Fonte: Proposta Técnica Pedagógica para Implementação da Metodologia TelessalaTM, (2013, p. 37 – 42).

São esses seguimentos que propiciam a execução das atividades do Projeto, e como afirmamos anteriormente, para cada cargo existe um perfil específico. O Quadro acima mostra apenas a descrição do seguimento, mas a tabela completa encontrada na Proposta Técnica Pedagógica para Implementação da Metodologia TelessalaTM delinea todos os perfis.

Desses perfis, destacamos algumas palavras e frases chaves que ressaltam as características valorizadas pelo Projeto quando da escolha dos respectivos profissionais a serem atuantes: “Competência interpessoal e gerencial”, “Interesse por novas formas de ensinar e aprender”, “Capacidade de coordenação, planejamento e organização”, “aceitação da mudança”, “Criatividade”, “Liderança”, “Iniciativa”, “determinação”, “ousadia”, entre outros. São expressões que se assemelham as usualmente empregadas pela lógica da iniciativa privada, em empresas que exigem de seus funcionários exatamente essas características.

Com o perfil profissional delimitado, a FRM articula a formação dos professores dos projetos que possuem a Metodologia TelessalaTM como fundamento. A formação de professores para ministrar as aulas do Projeto Alumbrar é uma questão que aparece nos contratos administrativos como parte integrante do “pacote” comprado pelo governo/SEE-PB.

Segundo o Contrato Administrativo nº002/2017, adquiriu-se: 1) Concepção e elaboração da formação dos educadores; 2) Formação de educadores – Ensino Fundamental – três módulos; 3) Encontros com gestores, que custaram ao fundo público R\$ 342.810,00. A cláusula quinta, em seus itens 6.8 e 6.9, do Contrato Administrativo nº 201/2013 trata dessa questão. Sendo a FRM responsável pela instrução do pessoal “alocado”, deve alertar para a execução das atividades do projeto, dentre elas, com os professores, com a metodologia empregada, a forma de avaliação, de reclassificação, de familiarização com o material do telecurso, registro de atividades e outros.

As fontes documentais que tratam do Projeto atestam que essa formação continuada se dá em três momentos: de forma presencial, no início de cada módulo; em campo, por meio do acompanhamento pedagógico; e por fim, à distancia, pelas redes sociais e conferências.

O primeiro momento [presencial] é marcado pela “Formação Continuada de professores na Metodologia TelessalaTM referentes a cada um dos 03 (três) módulos do Ensino Fundamental, em cinco dias consecutivos, com 8 horas diárias, totalizando 40h por módulo, sendo 120h no decorrer do projeto” (Proposta Técnica Pedagógica, 2013, p. 19).

O segundo momento [acompanhamento pedagógico em campo] se dá por meio de visitas às salas do Projeto, e é considerado um tipo de complemento à formação presencial. Para estas visitas, a “A FRM disponibilizará, a cada módulo, uma equipe de até 30 profissionais que executarão as atividades de acompanhamento durante aproximadamente 15 dias” (*Idem*, p. 31). Por fim, o terceiro momento se dá pelas redes sociais e conferências. Afinal, a FRM mantém um site²⁵ específico para a Metodologia Telessala, no qual são disponibilizadas aulas, materiais, informações sobre o telecurso.

Como podemos perceber, a formação compreende ações que acontecem antes, durante e após o processo de formação presencial. Este processo abrange concepção da formação, vivência das atividades relativas à Metodologia da Telessala e a sistematização dos trabalhos, resultados e conquistas obtidos. A ‘Proposta Técnica Pedagógica’ (*ibidem*, p. 28) lista os principais objetivos da formação presencial nos seguintes termos:

- A) apresentar ao professor a concepção pedagógica da Metodologia TelessalaTM e os esclarecimentos necessários acerca da estrutura e funcionamento das ações propostas pelo programa;
- B) proporcionar reflexão sobre a prática pedagógica desenvolvida;
- C) vivenciar a dinâmica da sala de aula proposta na Metodologia e experimentar atividades relacionadas ao uso dos meios, com vistas à apropriação pedagógica pelos educadores;

²⁵Para mais informações acesse: <http://www.telecurso.org.br/metodologia-telessala/>

D)apresentar e refletir sobre a concepção e diretrizes pedagógicas das disciplinas dos currículos do ensino fundamental; E) fortalecer teoricamente aspectos essenciais da Metodologia e discutir formas para a sua efetiva aplicabilidade em sala de aula; F)compartilhar experiências exitosas na vivência da Metodologia; G)fundamentar e praticar o planejamento de atividades que promovam a construção colaborativa e contextualizada dos conteúdos disciplinares; H)vivenciar projetos pedagógicos complementares que enriqueçam e ampliem os conceitos trabalhados nas disciplinas de cada módulo; I) vivenciar propostas para o trabalho com percurso livre de Língua Portuguesa e Matemática, que visam à consolidação das aprendizagens dos estudantes nessas duas disciplinas.

Não tivemos acesso ao conteúdo das formações transmitidas no treinamento destes professores. Porém, segundo a ‘Proposta Técnica Pedagógica’, há uma mudança significativa na dinâmica da organização da sala de aula no Alumbrar comparativamente à sala regular da escola.

Os eixos²⁶ nos quais há maior interferência da Metodologia TelessalaTM são: 1) A unidocencia; 2) Estruturação do trabalho pedagógico; 3) A sala de aula. Estes eixos fazem parte da formação oferecida pela FRM, e é sobre eles que discutiremos a seguir para melhor abordagem sobre como se dá essa formação.

A unidocencia no Ensino Fundamental II é, no mínimo, inusitada, mesmo que as Diretrizes Operacionais para o Funcionamento das Escolas - 2015/2016/2017 apontem para essa característica. Investigando melhor esse fato de que o funcionamento da sala Alumbrar é vinculado apenas a um professor que assume a tarefa de ministrar as diversas disciplinas do currículo Alumbrar. Tal prática contribui, a nosso ver, com a sobrecarga de trabalho do profissional, agride as exigências legais de atuação do docente, cuja licenciatura deve ser em área específica a partir do 6º ano do ensino Fundamental, conforme determina a LDB nº 9.394/96. Além disso, ao descartar a necessidade de profissionais habilitados com formação adequada para conteúdos específicos, substituindo-os por um único professor – ainda que este seja atuante no Ensino Fundamental II, portanto, com formação para uma disciplina específica – o Projeto [e sua Metodologia] pode estar contribuindo para uma precarização e superficialização do processo ensino-aprendizagem das crianças, principalmente essas que já trazem um histórico de defasagem no tempo da aprendizagem. O fato de haver disponível um conjunto de aparelhos eletrônicos e vídeo-aulas incluídas na metodologia da telessala não

²⁶ Estes eixos foram organizados e nomeados por nós, em nenhum documento estudado há essa divisão, mas por questões de didática e entendimento optamos por esse arranjo.

garante nem assegura que a interação dialógica professor-aluno, pressuposta no processo ensino-aprendizagem, ocorra de forma exitosa.

Analisamos o emprego dessa “unidocência” como elemento desestabilizador da profissão docente, visto que os professores alocados pelo Projeto recebem uma carga extra de trabalho, a formação que lhes é oferecida não inclui todas as áreas contempladas nas disciplinas, desvalorizando as licenciaturas específicas e a própria pedagogia, na medida em que deixa subentendido que qualquer profissional com formação licenciada pode assumir outras áreas do conhecimento diferentes da sua. A impressão que fica é que qualquer pessoa poderá desempenhar o papel do professor, bastando para isso um treinamento, que não necessariamente precisa estar ligada ao ensino superior.

Analisando ainda a questão da docência no Alumbrar, particularmente quanto à escolha dos profissionais observamos que, segundo a ‘Proposta Técnico Pedagógica’, os professores contam com uma “Equipe Multidisciplinar” formada por especialistas nas disciplinas “regulares” de cada módulo; que a função dessa “Equipe Multidisciplinar” é apoiar e subsidiar os professores, e isso acontece por meio da participação nas formações em seus respectivos módulos–e por meio de reuniões quinzenais com os supervisores. Todavia, são os supervisores, e não os especialistas da “Equipe Multidisciplinar”, que fazem as visitas às salas de aula e participam das reuniões semanais, tendo contato direto com os professores. Essa lógica de receber orientação de terceiros, que também não possuem formação adequada, a nosso ver, refuta a afirmação de que os professores unidocentes recebem apoio para as disciplinas que não dominam. A rigor, o que eles recebem é um aparato de materiais com aquilo que os idealizadores chamam de “sugestões indispensáveis ao planejamento e avaliação das atividades” em sala (Proposta Técnica Pedagógica, 2013, p. 27). E é justamente sobre isso que o eixo 2) Estruturação do trabalho pedagógico, trata.

Quanto à estruturação do trabalho pedagógico nas salas do Alumbrar os professores e demais atores escolares são treinados para utilização dos materiais e metodologia fornecida pelo projeto. Segundo o documento citado, o material didático do professor constitui-se de: um livro do professor por módulo, caderno de formação das disciplinas, projeto pedagógico complementar e um kit de educação física, além de um diário de classe por módulo. Entendemos que esses materiais acabam estruturando de tal forma o trabalho pedagógico ao ponto de constituir-se um tipo de ‘manual’ com o “passo a passo” sobre como proceder em sala de aula. Isso, de certo modo, cerceia a autonomia docente e contraria a afirmação que a adoção dessa metodologia valoriza a autonomia e leva o professor a refletir sobre sua prática.

Para garantir o funcionamento do Projeto, além da cooperação da equipe designada, são disponibilizados materiais didáticos do Telecurso[®], a saber: Teleaulas, Livros do Aluno, Livros do professor e materiais impressos destinados ao professor (Caderno de Metodologia; Cadernos de Textos; Caderno do Período de Integração; Cadernos de formação das disciplinas; Cadernos de Educação do Percorso Livre [para o Ensino Fundamental]; Matriz de referência para avaliação do Telecurso[®] [1 volume para o Ensino Fundamental]; Sinopses dos programas do Telecurso[®]; Conjuntos de Material Didático/ Telecursos Temáticos para os Projetos Complementares). E um roteiro estruturado para ser seguido diariamente.

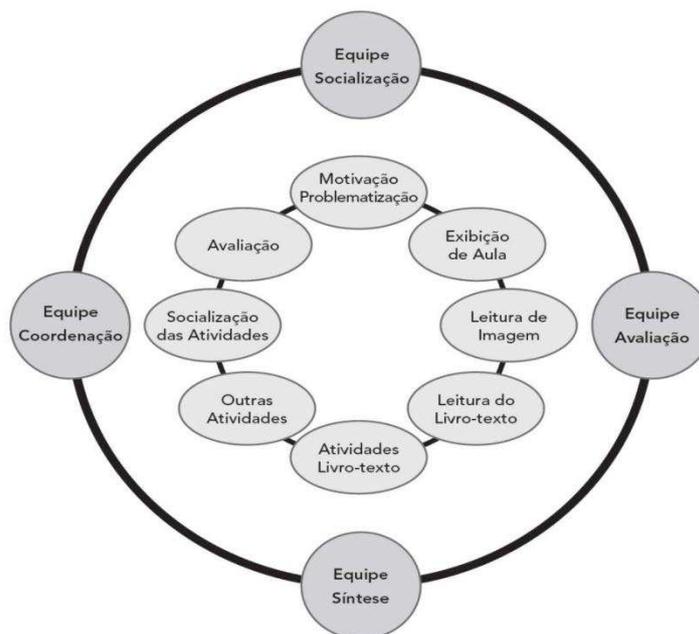
Numa breve análise, procuramos mostrar como esses materiais interferem no trabalho do professor-Alumbrar. Começando pelas Teleaulas, cuja função é contextualizar a aula, mediante múltiplas linguagens televisivas, com duração de 15 minutos. Basicamente, a Teleaula é encarada como propulsora da aula. O livro do aluno, por sua vez, contém atividades a partir da Teleaula exibida. Por fim, o livro do professor, que define exatamente o que e como ele deve fazer. Conforme descrito no respectivo documento,

No material do Telecurso[®] há um Livro do Professor para cada componente curricular. Cada um deles contém as diretrizes do componente curricular e a sua função social. As seções dos Livros do Aluno, explicam sua organização e objetivos, sugestões de planejamento e propostas de atividades para cada aula, **descrevendo o passo a passo**, da sala de aula as dinâmicas colaborativas, por meio das quais os estudantes aprendem a aprender em grupo (Proposta Técnica, 2013, p. 47 – grifos nossos).

O trabalho pedagógico é estruturado a partir de oito etapas **diárias**, são elas: atividades integradoras, problematização/motivação, Exibição da Teleaula, leitura de imagem, atividades com o Livro do Aluno, atividades complementares, socialização das aprendizagens e avaliação das aprendizagens. São parte constitutiva de uma rotina diária, criada para funcionamento da Metodologia TelessalaTM, que é o terceiro eixo.

Para garantir a rotina diária, a metodologia usada estabelece conteúdos tanto nos elementos físicos quanto pedagógicos. Para isso, por exemplo, listagem específica de móveis e utensílios para o funcionamento da sala. No que concerne à organização do dia-a-dia na sala de aula, tem-se, além da rotina citada acima e dos equipamentos, uma divisão de tarefas para os alunos, pois a maioria das atividades são realizadas em grupo. “O processo pedagógico é apoiado por equipes de trabalho, assim denominadas: Socialização, Síntese, Coordenação e

Avaliação” (*Idem*, p, 50). O mesmo documento ilustra essa rotina em um organograma, conforme apresentado a seguir:

Figura 2: Rotina diária na sala Alumbrar

Fonte: Proposta Técnica Pedagógica para Implementação da Metodologia Telessala, [2013, p. 55].

Cada equipe tem uma função específica a cumprir no decorrer do ano letivo e vai sendo remanejada para que todos tenham a oportunidade de desempenhar mais de uma função e desenvolver as “competências pessoais e profissionais demandadas pela sociedade em geral e pelo mundo do trabalho” (*idem*, p. 50). Cada uma das funções traz, indiretamente, objetivos de evidenciar as qualidades exigidas para o trabalhador, o que pode ser observado no Quadro 15, abaixo:

Quadro 15: Organização do trabalho pedagógico na sala Alumbrar

Equipe	Objetivo
Equipe de Socialização	As atividades desta equipe favorecem o desenvolvimento de competências como relacionamento interpessoal, criatividade, solidariedade e compromisso com o bem coletivo.
Equipe de Coordenação	Essas atividades contribuem para o desenvolvimento das responsabilidades com o ambiente coletivo de competências para organização e gestão e, ainda, de atitudes dos estudantes.
Equipe de Síntese	Essas atividades proporcionam a construção de competências importantes, fortalecendo a capacidade de síntese e de expressão, contribuindo para a manutenção dos focos principais e o estabelecimento de prioridades na busca dos melhores resultados.
Equipe de Avaliação	Este trabalho fortalece a corresponsabilidade de todos em relação aos resultados e desenvolve o olhar crítico do estudante.

Fonte: Proposta Técnica Pedagógica [2013, p. 50. Dados organizados pela autora].

Porém, como mencionado anteriormente, a formação não se dá apenas no âmbito da sala de aula, ela é estendida a diversos setores técnicos e administrativos, dentre eles, a gestão escolar. São dois eventos realizados pela FRM constantes no Contrato Administrativo nº

004/2017, que abrangem esse setor: O Seminário de Gestores Regionais e o Encontro de Gestores. Segundo matéria divulgada na imprensa local²⁷, em 05 de novembro de 2014 aconteceu à segunda formação para gestores, na qual a então Secretária de Educação, Márcia Lucena, informou que a formação ocorreu em cinco cidades do Estado, incorporando as Gerências Regionais de Ensino, com o intuito de “que esses professores e diretores percebam o valor desse projeto”.

A Metodologia TelessalaTM “tem como um dos seus princípios a gestão compartilhada”. Segundo a Proposta Técnica, os encontros com os gestores teriam como propósitos,

- Apresentar a Metodologia TelessalaTM e os **resultados** esperados pelo projeto.
- Discutir a estrutura e funcionamento do projeto.
- Compartilhar os **resultados**, as conquistas e os desafios que vão se apresentando ao longo do processo.
- Fortalecer a comunicação e promover a integração, e o **intercambio de experiências** entre os gestores das unidades escolares e diretorias regionais participantes do projeto. (*idem*, p. 29. Grifos nossos)

A intenção ao grifar as palavras da citação é destacar o incentivo à troca de experiências exitosas e, principalmente, a busca por resultados quantitativos e não qualitativos, que é princípio preponderante da gestão gerencial da escola. Paraphraseando Frigotto e Ciavatta (2003), por administração gerencial, entendemos a adoção de métodos e organização inspirados na administração do setor privado, contendo princípios norteadores de descentralização, flexibilização e privatização.

3.6 DOCUMENTOS OFICIAIS E MIDIÁTICOS: PERCEPÇÕES ACERCA DO PROJETO ALUMBRAR

Diferentemente do que nos moveu a estudar o Projeto Alumbrar, atentando para a “novidade” com que este foi apresentado, pudemos constatar que suas matrizes estão

²⁷Para entrevista completa, acessar:

<http://g1.globo.com/pb/paraiba/bom-dia-pb/videos/t/edicoes/v/projeto-alumbrar-propoe-videoaulas-como-uma-das-forma-de-ensino-na-paraiba/3743992/>

assentadas em um velho conhecido da política educacional brasileira, o Telecurso. Percebemos que o Telecurso está (e se fez) presente através da FRM, inicialmente por intermédio de “parcerias”, com objetivo voltado ao ensino à distância. O diferencial é que desde 2014²⁸, a partir de acordo firmado entre a FRM e o MEC, o Telecurso foi transformado em política pública nos Estados em que os índices de distorção idade/ano se encontrassem em níveis elevados, ou nos quais a “parceria” atendesse as demandas específicas do contexto de cada estado.

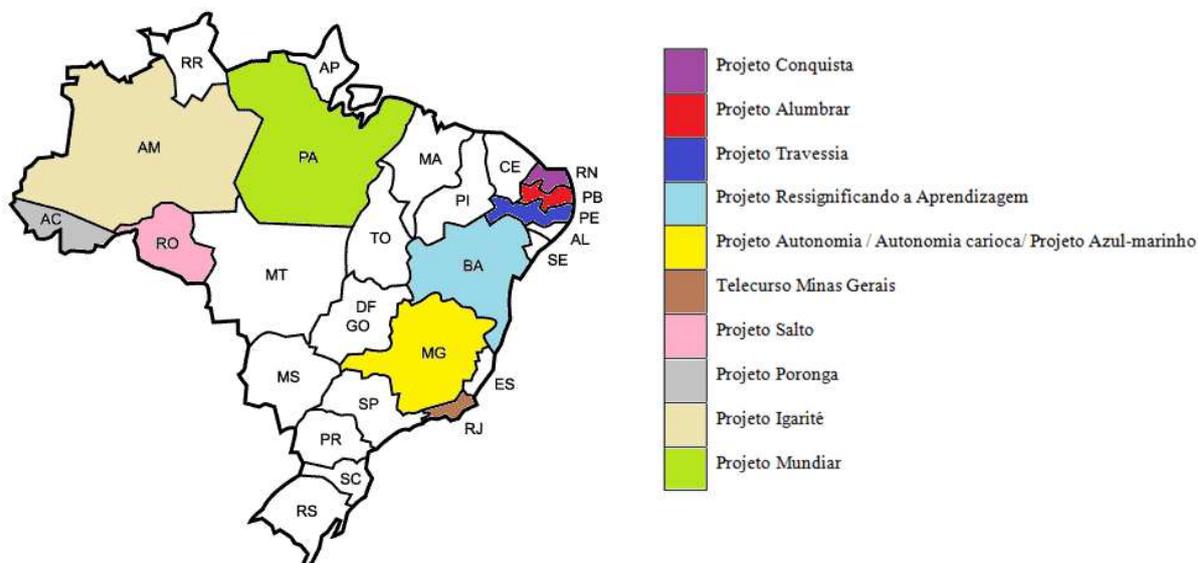
Nossos estudos nos levaram a vislumbrar o alcance da atuação da FRM, através do Telecurso, a partir, por exemplo, da implantação e aceitação dos programas com a metodologia da Telessala. É difícil perceber, em um primeiro momento, a ligação entre um Projeto pedagógico de aceleração, como o Alumbrar, e o Telecurso, principalmente pela identidade visual assumida. Nossas pesquisas em *sites* da Fundação permitiram entender que o Telecurso assume as características culturais de cada Estado em que é implantado, adequando-se a organização estrutural das secretarias, mas não deixando de impor a metodologia, material didático e a lógica de aligeiramento da formação dos estudantes. Cada Estado que contrata a prestação de serviços da Fundação compra não somente os serviços pedagógicos, metodológicos, técnicos e de assessoria, mas toda uma nova identidade visual que mascara superficialmente o escopo do programa. Isso significa que cada Estado que adere a esses contratos, compra também uma nova identidade do Telecurso, ou seja, dependendo das características culturais de cada estado o Telecurso assume um nome e algumas particularidades. A exemplo, podemos citar que o Alumbrar, implantado no Estado da Paraíba, desenvolveu um Caderno de Cultura²⁹ especificamente voltado para a Geografia e História do estado.

Neste sentido, importa ressaltar para nossa análise as diferentes identidades que o “Telecurso” da FRM assume no país: Poronga, Igarité, Resignificando a Aprendizagem, Mundiar, Alumbrar, Travessia, Autonomia, Autonomia Carioca, Conquista e Salto. Há, ainda, os programas Azul Marinho, em Paraty, e a unidade escolar da própria Fundação, conforme podemos observar na Figura abaixo:

²⁸ Mais informações disponíveis em <http://glo.bo/1orOpaS> - “parcerias” levarão teleaulas a 211 mil estudantes em dez estados.

²⁹ Para saber mais sobre o Caderno de Cultura, acesse: <http://g1.globo.com/pb/paraiba/jpb-2educacao/videos/v/jpb2jp-projeto-alumbrar-quer-corriger-distorcao-entre-idade-e-ano-letivo/4386064/>

Figura 3: Projetos desenvolvidos pela FRM nos moldes do Alumbrar



Fonte: <http://www.frm.org.br>, (2002 – 2014) / organizado pela autora.

De maneira didática, podemos dizer que se muda a roupa, permanecendo o mesmo manequim, ou seja, a metodologia, as atividades, os livros didáticos são os mesmos utilizados no Telecurso da FRM, com algumas características incorporadas conforme a cultura de cada Estado.

Também merece destaque o fato de o regime de contratação correspondente trazer a “inexigibilidade de licitação” – a saber, consultar Contratos Administrativos 201/2013 e 004/2017 – como fundante do contrato de prestação de serviços entre o governo do Estado/SEE e a FRM. Isso significa uma forma de contratação direta, sem concorrência, conforme permite o art. 25 e 26 da lei 8.666/93. Neste caso, cabe questionar se um convênio com as Universidades Públicas do Estado, por exemplo, não se apresentaria como uma proposta mais viável e oportuna de estabelecer laços entre o que se produz na academia e a sala de aula. Uma rápida busca no Catálogo de teses e dissertações da CAPES, com a palavra-chave “distorção idade-série”, traz um total de 4.647 trabalhos escritos sobre o tema, concentrados na área de Educação. Isso mostra que a academia se interessa e produz sobre o assunto e, portanto, pode articular ações e iniciativas diversas, em parceria com as escolas e comunidades, contribuindo com a qualidade da educação pública.

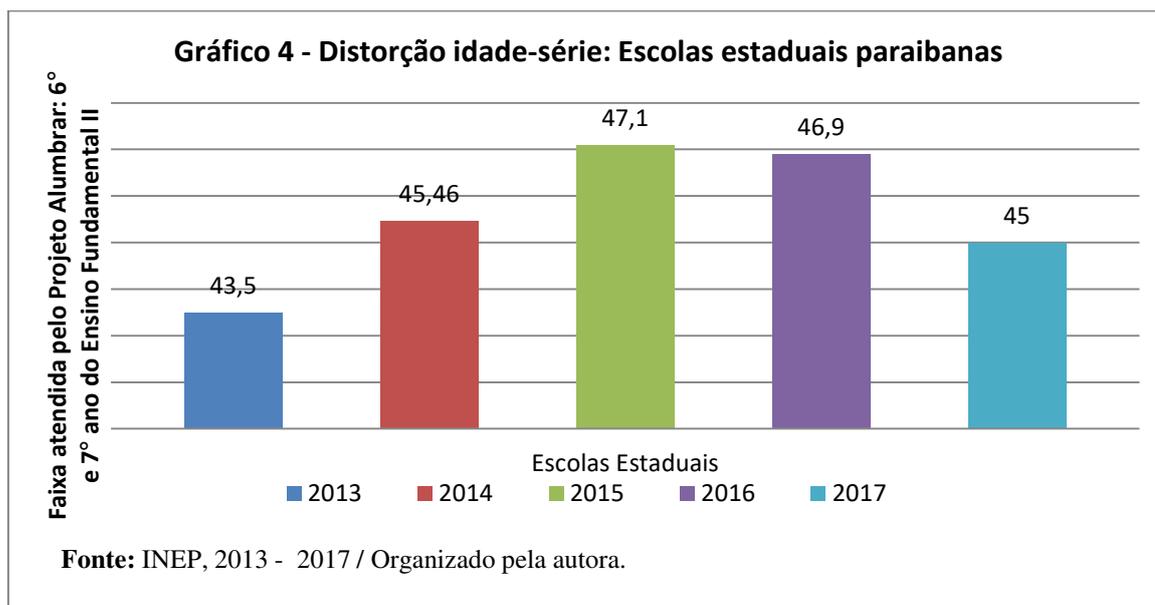
Vejamos, o projeto em questão não ataca a raiz do problema da distorção idade-série, é uma “solução” intermediária, paliativa, que acaba por formar um tipo de “ciclo vicioso”. O Plano Estadual de Educação (2015 – 2025) faz uma breve análise sobre o projeto e evidencia que “pode-se observar um déficit dos índices de distorção, especificamente nos anos iniciais

do ensino fundamental, agravando-se nos anos finais, *principalmente pelo ingresso de alunos oriundos de outros Estados ou de outra rede de ensino*” (PARAÍBA, p. 25, 2015, grifos nossos). Justifica-se os altos índices de distorção com alegação de que a deficiência está em outras redes, em outros Estados, não reconhecendo que o problema está em nosso estado, é de natureza social, como em qualquer outro. Ou seja, os fatores econômicos, sociais e psicológicos que afetam os estudantes e causam os resultados “insatisfatórios” estão presentes em qualquer estado, em qualquer rede de ensino. A contradição aparece ao não encontrarmos ações voltadas para sanar o problema, mas sim, para reorganizar a trajetória escolar insatisfatória, como se o problema fosse apenas de organização pedagógica da trajetória formativa. Neste sentido, mesmo sabendo que ao final de cada ciclo os estudantes que apresentam resultados positivos, dentro dos parâmetros do Projeto, são reinseridos na vida escolar em sua idade correta, o fato de já se ter o registro de uma nova quantidade de estudantes com o mesmo problema atesta que sua causa não foi devidamente atacada, o que torna o problema recorrente e a ação inócua e ineficaz.

No que concerne à questão da “enturmação” dos estudantes, nos perguntamos se isso não fere diretamente o direito do estudante de frequentar o ensino regular respectivo a sua série de origem, o colocando num tipo de sala “especial”, separando essas crianças da rotina organizacional escolar normal.

Um questionamento que levantamos aqui é relativo à eficácia do Projeto em relação ao alcance de padrão de qualidade, isto é, a adoção da política de “parceria”, seu respectivo Projeto e suas respectivas metodologias têm assegurado a melhoria da qualidade da educação das crianças que participam? Essa não é uma questão que pode ser respondida através da análise dos documentos encontrados. Não obstante, questionarmos a eficiência do Projeto através dos índices que apresenta é sempre necessário. Por exemplo, a meta estabelecida pelo

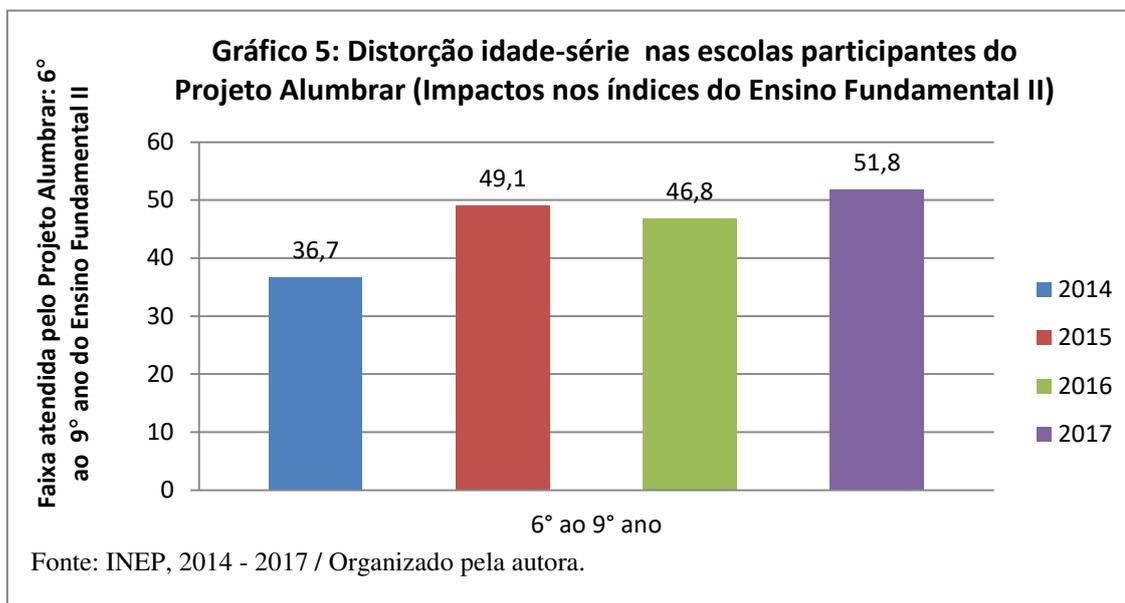
Projeto Alumbrar é de corrigir a distorção idade/série na rede estadual da Paraíba. Todavia, segundo as estatísticas encontradas no site do INEP, não houve progressos na situação do Estado desde o ano de implantação da “parceria” e seu Projeto Alumbrar. O Gráfico abaixo mostra a média de alunos com distorção idade-série nas escolas estaduais paraibanas dentro da faixa atendida pelo Projeto, de acordo com a resolução nº 167/2014, do CEE/PB (6º e 7º ano do ensino fundamental II):



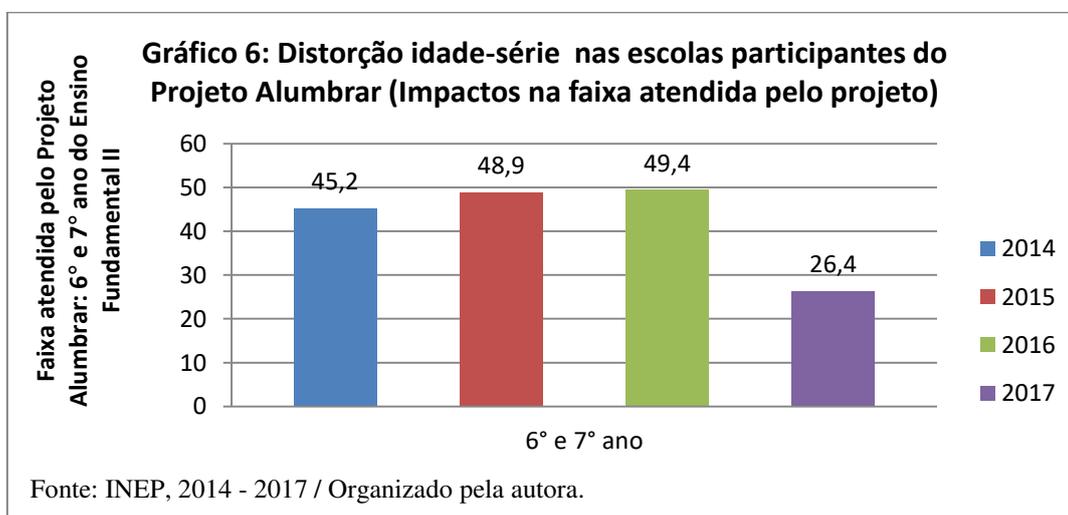
Observamos que, segundo os dados organizados a partir do Censo Escolar, há apenas leve decréscimo da taxa de distorção idade-série em 2017, quando tratamos da faixa atendida pelo projeto, enquanto que em 2015 e 2016, ao contrário do esperado, tivemos aumento desses índices. Considerando as datas importantes do Projeto [para entendermos estes índices], em 2013 ainda não haviam projetos implementados com o mesmo intuito do Alumbrar. Nesse ano, as estimativas apresentadas pelo MEC/Inep traziam números alarmantes, tanto que em dezembro do mesmo ano, o Estado firmou contrato de serviços com a FRM. Em 2014, quando da implantação do Alumbrar, os índices continuavam altos. No ano seguinte, em 2015, após um ano de implantação, embora reconhecendo que o tempo de resultado seja curto, o índice não apresenta sinais de melhora. Os dois anos seguintes apresentam um leve decréscimo, mas atentamos que a evolução do gráfico mostra também pouca diferença entre um ano e outro. Portanto, não é uma iniciativa que apresente melhoras significativas, diminuição relevante de taxas, haja vista que a diferença não ultrapassa a margem de dois pontos percentuais. Assim, como justificar a continuidade de uma “parceria” que promete eficiência e apresenta resultados tão abaixo do esperado, do ponto de vista pedagógico e político?

Nas escolas participantes do projeto, encontramos a repetição da situação, com a manutenção dos índices, com exceção de leves oscilações. O Gráfico abaixo, com a listagem das escolas participantes fornecida pelo *site* SIC, apresenta a evolução das escolas participantes do projeto em comparação com os índices estaduais gerais dos anos finais do ensino fundamental. Com a listagem em mãos, procuramos identificar, uma a uma, os índices

das escolas e realizamos o cálculo da média de distorção das mesmas nos anos de vigência do projeto. O gráfico 5, mostra a média de distorção idade-série durante o ensino fundamental II,



Os dados acima embasam e corroboram a nossa hipótese de que não há melhora dos índices nas escolas participantes do projeto. Afinal, durante os anos de vigência do mesmo não se percebeu significativa mudança. Pudemos acompanhar as escolas participantes através dos dados fornecidos pelo MEC/INEP em todas as “séries” do Ensino Fundamental II, com o intuito de observar se o projeto surtiu o efeito esperado, reajustando a distorção idade-série, como prometido. A análise dos dados e da organização da escola, desta vez, afinando a faixa atendida pelo projeto, permite observar a pouca e inexpressiva oscilação dos números. O gráfico 6 ilustra bem o que aqui destacamos:



Com esses dados acima, percebemos que continuam os altos índices de distorção nas escolas participantes, ou seja, o projeto não tem cumprido ou alcançado o objetivo a que se propôs. A exceção fica quanto ao ano de 2017, no qual percebemos uma queda abrupta da média que até então se mantinha sem grandes oscilações. Nesse sentido, questionamos: como essa queda aconteceu de forma tão rápida, levando em consideração o espaço de tempo de apenas um ano, haja vista que até então não se percebia declínio dos índices? Como foi possível, dentro de tão curto espaço de tempo, o índice de distorção idade-série cair aproximadamente 23%? Afinal, entendemos que, para se conseguir resultados satisfatórios, as estratégias usadas devem partir da ideia de processo, e isso significa dizer que, para serem confiáveis, os números deveriam apresentar um processo de declínio a médio/longo prazo, dando a ideia de que as estratégias escolhidas para combater o problema foram incorporadas, adaptadas e realizadas num processo de construção coletiva de toda a rede pública de educação, ou ao menos, de todas as escolas participantes. No entanto, nada se percebe, em termos de solução para o problema da distorção idade-série na rede estadual paraibana, apesar do objetivo central do Projeto Alumbrar ser, como já destacado antes:

Correção de Fluxo Escolar dos estudantes em distorção idade/ano dos anos finais do Ensino Fundamental, com o propósito de aumentar a oportunidade série/ano, reduzindo-a para **reorganizar a trajetória escolar desses estudantes**, motivando-os para o ingresso no Ensino Médio (Diretrizes operacionais para Funcionamento das escolas da Rede Estadual, 2015 – Grifos nossos).

Mesmo com o índice do ano de 2017, apresentando redução significativa, não houve grande impacto se comparado ao índice geral dos anos finais do ensino fundamental. Pode-se concluir, portanto, que a reorganização da trajetória escolar dos estudantes participantes sem que sejam descobertas e combatidas as causas da distorção, parece ser uma iniciativa ineficaz ou que atende a outros interesses. A cada final de ano letivo já existem novas turmas a serem formadas, donde não ser difícil deduzir que a manutenção da “parceria” – contrato de prestação de serviços – que perdura por cinco anos, com vistas a abranger mais um ano (2019), constitui-se numa estratégia política que mantém a lógica de se alimentar, a partir do Estado, um mercado educacional e, com ela, a racionalidade gerencial no serviço público.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nossa pesquisa intentou mostrar, através de análise sobre o projeto Alumbrar, a tendência política de privatização da educação, por meio da adoção de “parcerias” com organizações da iniciativa privada, contribuindo para a intensificação da transformação de um direito fundamental em serviço de potencial exploração pelo mercado. A privatização da educação é um processo que ocorre de maneira diferente da maioria dos serviços públicos, porque as atividades realizadas não são transferidas diretamente e integralmente para o setor privado, como ocorre com a venda de um estatal para um conglomerado de empresas, por exemplo. A educação-sofre “um processo que não costuma ocorrer de forma pura, mas pela constituição de sistemas educativos híbridos nos quais os setores público e privado interagem e partilham responsabilidades de modo complexo” (EDITORES, Educação & Sociedade, 2016. p.2).

O Terceiro Setor, através dos seus mais variados atores (Os, ONGs, Fundações, Institutos etc), particularmente os chamados “sem fins lucrativos”, proporcionam essa mistura nada equitativa de responsabilidades para a gestão da educação pública. No decorrer dos capítulos anteriormente pudemos perceber que essa é uma tendência política cada vez mais incentivada pelos órgãos internacionais e introjetada pelos administradores públicos, apresentada como saída para a crise vivida pelo Estado e pelo próprio sistema econômico, em seu estágio neoliberal. Racionalidade, eficiência, empreendedorismo são termos latentes nos documentos e políticas alçadas nas últimas décadas.

Nossos estudos apontam que a iniciativa político-governamental de implementação do Projeto Alumbrar por meio de uma “parceria” com a FRM não é um caso isolado, mas faz parte de uma lógica mercantilista, que transforma a educação em mercadoria. O dinheiro público é transferido para a iniciativa privada sem que haja consenso ou determinação entre os interessados em resolver os problemas educacionais para os quais as “parcerias” e seus respectivos projetos se propõem como solução.

Tentamos demonstrar que esse processo não é novo, ou seja, que a transferência da lógica gerencialista das empresas para a gestão da coisa pública é uma característica do processo evolutivo do capital no estágio neoliberal em que se encontra. O processo neoliberalizante que o Estado brasileiro vive desde as reformas do governo FHC e que foi continuado e/ou diversificado durante os 13 anos de governos Lula da Silva e Dilma Rouseff,

parece agora caminhar para o acirramento das estratégias de exploração do trabalhador e desmanche final daquilo que ainda resta como público-estatal.

A educação pública, neste contexto, sofre com as incursões da iniciativa privada em tomar os espaços e a “clientela”. E, o discurso vigente de que o privado é melhor que o público só contribui para perdermos estes espaços importantes. Contraditoriamente ao que deveria, o Estado coopera com essas incursões, usando como uma das justificativas a crise fiscal e a racionalização dos gastos para efetivar as chamadas “parcerias” com setor privado, através de contratos.

Ressaltamos que o termo “parceria” perde o significado diante das configurações assumidas nesses contratos. Ao analisarmos o Projeto Alumbrar, pudemos perceber que a contrapartida do Estado (contratante) é infinitamente maior em comparação as responsabilidades recaídas sobre a FRM (contratada). Os documentos analisados mostram que a “parceria” engloba muito mais custos do que o montante estabelecido no valor contratual inicialmente assinado, tendo em vista que no decorrer do processo existe uma série de medidas e termos aditivos que devem ser tomadas para a execução do conjunto das atividades previstas, mas nem sempre acobertadas pelo contrato. Na prática, observa-se mesmo uma prestação de serviço, não necessariamente uma “parceria”, cujo sentido se perde efetivamente.

Corroborando com os estudos de Peroni e Comerlato (2017), que alertaram para o forte controle que iniciativas como essa exercem sobre a rotina escolar e são apresentadas como soluções eficientes, cabendo ao Estado (Contratante) apenas executar as propostas estabelecidas e financia-las. Ressaltamos ainda que, além da captação do dinheiro público em prol da iniciativa privada, essas “parcerias” trazem uma lógica de funcionamento próprio, derivada da lógica gerencialista, conforme exposta nos capítulos iniciais. Trata-se de ações e iniciativas, por vezes de natureza pedagógicas pensada, outras de cunho meramente administrativo, fortemente estruturadas para serem executadas nas escolas, seguindo uma rotina previamente decidida, sem a participação direta daqueles que atuam em sala de aula nos momentos decisórios, apenas na execução.

No caso estudado, observamos primeiramente a extensão da “parceria” entre o Estado e a FRM, assumida na Paraíba a partir de ascensão de Ricardo Coutinho ao governo do Estado. A presença da FRM foi se ampliando ao longo do período analisado, como mostramos, de maneira que no final de 2018 eram cinco iniciativas no estado envolvendo sua participação.

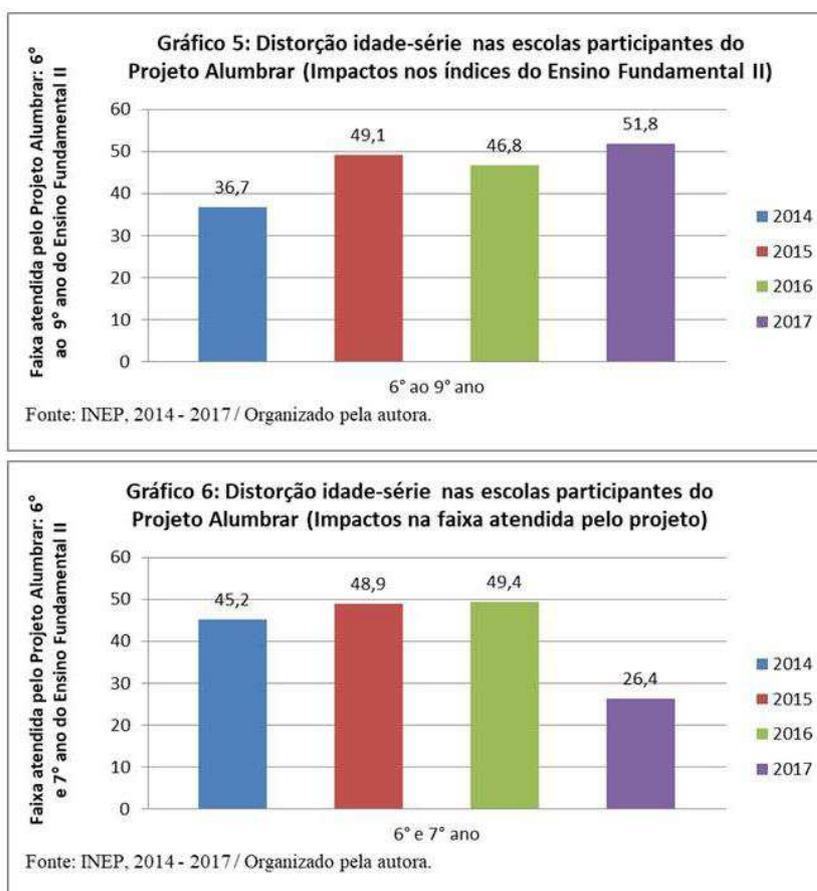
O caso do Projeto Alumbrar é interessante ao ponto de mostrar que ele é adotado em diversos estados brasileiros, encoberto por identidades visuais diferenciadas, mas com a mesma metodologia, as formações, o material (com exceção dos livros literários e do caderno de cultura), a estrutura física e pedagógica. Quanto a logomarca, o slogan, a imagem, estes são elementos pensadas para o contexto de cada estado. Assim como o Alumbrar, todos as demais versões desse mesmo projeto se pautam pela estratégia do Telecurso, utilizando a metodologia das Telessalas.

A política de correção da distorção idade/ano, adotada pelos Estados, desenhada num contexto de redefinição do papel do Estado e de novas configurações e demandas para a educação pública escolar, se constitui, efetivamente, em mais uma, dentre outras estratégias de privatização da educação, ao tempo que reforça sua negação como direito público e dever do Estado.

A partir de nossas análises e no intento de responder as indagações iniciais que nortearam essa pesquisa, a saber: O Alumbrar tem interferido na redefinição da política educacional do Estado da Paraíba? De que forma a parceria público-privado definida no âmbito do projeto Alumbrar tem interferido na organização das escolas públicas?

Percebemos que há interferência na definição da política educacional paraibana, ao passo que essas iniciativas fortalecem a lógica privatista, porque passam a ideia de que tudo o que vem do mercado/privado é melhor e mais eficiente, e, portanto, deve ser incentivado nas gestões dos órgãos públicos. Nossa pesquisa mostrou que esse discurso é falso, ao passo que percebemos, através dos dados levantados, que não há mudança significativa nos índices de distorção idade-série no caso estudado. Portanto, podemos questionar justamente o que seria o maior “atrativo” para a adoção das PPP, qual seja, a suposta eficiência. Observemos novamente o gráfico 5 e 6: afim de contribuir para melhor visualização e comparação dos dados, juntamos os dois gráficos em uma figura (Figura 4), que trata dos índices de distorção idade-série nas escolas participantes e da faixa etária atendida pelo projeto.

Figura 4: Gráficos comparativos sobre os impactos do Projeto Alumbrar nos índices de distorção idade-série das escolas participantes.



Os dados mostram que o Projeto é falho naquilo que é anunciado como seu principal objetivo: corrigir a distorção Idade-série. Outro dado interessante que merece ser destacado neste gráfico é o ano de 2017, que destoa dos demais anos que mantinham certa linearidade nos resultados e que no referido ano caiu 23% em relação ao ano anterior. Pelo delimitado tempo de nossa pesquisa, não pudemos esmiuçar essa informação, mas isso não significa que não questionamos ou pressupomos os motivos pelos quais tal queda ocorreu de forma tão abrupta. Lembremos, que segundo os documentos, cada escola participante recebe um aparato de “acessórios” para as salas Alumbrar que não são comuns no contexto das escolas regulares, e esse material pode vir a beneficiar todas as salas, funcionando como um incentivo a aderir ao projeto e reforçar os resultados positivos. Porém, ao compararmos os dois gráficos percebemos que mesmo com a redução ocorrida no ano de 2017, isso não impactou nos índices mais gerais do Ensino Fundamental, fato que abre caminho para se questionar mais uma vez a “eficiência” do projeto.

Há incutido no Alumbrar toda uma lógica estrutural própria que as escolas precisam adotar para aderir: “enturmação”, estrutura curricular, materiais de estudo, formações, métodos de avaliação, sistema de classificação, e esses são elementos organizacionais próprios do funcionamento escolar. Ao adotar o Alumbrar, a escola se compromete a se submeter a essas estruturas suprimindo a sua própria lógica organizacional. Comprovando este fato, podemos voltar a discutir a questão curricular do Alumbrar, que destoa da organização curricular “normal” e ainda sim não parece ser questionada.

O currículo do projeto, a priori, pode parecer diversificado ao incluir na grade a disciplina de música, cuja importância não é levada em consideração no currículo “comum”, porém essas disciplinas que fogem do “comum” da grade curricular da sala regular não ocupam espaço relevante na carga horária final do projeto. Ainda assim, questionamos: elas são efetiva e devidamente oferecidas para os participantes? Português e Matemática ainda ocupam a maior parte do espaço no currículo

A ênfase dada às disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática ultrapassa a questão de terem uma carga horária maior que as demais (o que é comum no currículo da educação básica), pois as demais disciplinas, além da redução de carga horária, sofrem uma redução de espaço dentro do currículo. Isso significa que enquanto Língua Portuguesa e Matemática são estudadas durante toda a duração dos módulos do Alumbrar as demais são intercaladas. Para explicar melhor, pensemos no exemplo de que no currículo do Projeto Alumbrar se no primeiro módulo é estudada a disciplina de História, no segundo e no terceiro módulos essa disciplina não será mais estudada e outra disciplina tomará seu lugar, mas Língua Portuguesa e Matemática serão estudadas em todos os módulos.

Neste mesmo sentido de reorganização da estrutura escolar, questionamos o “formato” que o projeto Alumbrar assume: ao tirar da sala regular os alunos em situação de distorção idade-série formando um tipo de sala “especial”, a nosso ver, esse formato segrega as crianças participantes. Afinal, a sala foi criada para um determinado “tipo” de público, negando-lhe o direito de ser tratado como igual aos demais, negando-lhes a oportunidade de vivenciarem o currículo sem aligeiramento do tempo de aprendizagem, receitas prontas etc.

Percebemos também que a estratégia das “parcerias” não se esgotam nos respectivos contratos administrativos firmados entre o Estado e as Fundações, neste caso, a FRM. Isto porque há um aparato de outros contratos que se impõem para viabilizar o funcionamento dos serviços contratados, serviços “extras” que são igualmente pagos com recursos públicos. Uma vez realizada a “parceria”, o Estado torna-se responsável pela maior parte do trabalho: além

do financiamento, as equipes de pessoal, os materiais, estrutura física, dentre outros, mas é a Fundação que colhe o bônus maior, ficando com a imagem de defensora da educação, “eficiente” em diferentes processos de gestão, inclusive de natureza pedagógica, embora a origem e natureza de sua atuação empresarial não tenha nenhuma identidade com os processos de ensino-aprendizagem. Por outro lado, sobre o Estado fica um discurso que reafirma a incompetência gerencial, administrativa e pedagógica, ainda que as ações realizadas por meio da “parceria” não tenham alcançado seus objetivos.

Objetiva-se, então, fomentar o discurso valorizador de uma solidariedade privada que ocupe o espaço deixado por um Estado incessantemente desregulamentado em seus vínculos com o trabalho e, de preferência, escasso de organizações classistas. Sobra, portanto, a ideologia dominante na qual atitudes e palavras veem o que é humano como sendo apenas uma mistura de mercadoria e de carência afetiva individualista. Segundo essa ótica, os problemas daí advindos devem ser resolvidos por doações caritativas e empreendedorismo comercial que, por sua vez atuariam como um novo campo de relações sociais, pretensamente neutro (VITULLO, 2012, p. 30).

Os dados estatísticos que levantamos em nossos estudos permitem questionar a eficiência do Projeto Alumbrar, bem como suas bases constitutivas. Do mesmo modo, consideramos questionável a adoção de medidas como esta – “parcerias” público-privado – que abrem espaço para a iniciativa privada exercer um papel central e idealizador de políticas públicas, cujo fim é a garantia dos interesses econômicos e mercadológicos, portanto, de grupos privados em detrimento do interesse coletivo e dos direitos subjetivos. Isto é inaceitável e incongruente numa res-pública democrática, na qual o espaço público está diretamente relacionado ao interesse coletivo e ao qual deve servir.

Além disso, entendemos que a “contratação de serviços” por meio do Terceiro Setor, como ocorre com o Projeto Alumbrar, implica mudanças organizacionais, metodológicas, pedagógicas nas escolas, reestruturando a relação de trabalho do professor, imprimindo um perfil docente próprio e de interesse privado da Fundação contratada, que visa transformá-los em “multiplicadores” da metodologia do projeto, ignorando a formação e os saberes adquiridos pelos professores a partir de sua própria prática, ao tempo que, criando uma “junta” de assessoramento pedagógico, flexibiliza a relação de trabalho docente passando a imagem de que não se precisa de formação específica para ministrar aulas, visto que se tem um roteiro estruturado, material didático e uma “junta” de especialistas.

Consideramos que o Projeto Alumbrar não foi e não é a melhor solução para corrigir o problema da distorção idade-série em nosso Estado. O volume de dinheiro público investido

numa organização privada, como a FRM, poderia ter sido empregado em ações construídas a partir das escolas que enfrentam o problema, com a participação dos profissionais que todos os dias estão lado a lado com esses alunos. O Projeto Alumbrar custou aos cofres públicos paraibanos, entre os anos de 2014 e 2018 (não consideramos a soma do Contrato Administrativo 201/2013 já que o mesmo sofreu supressão), o valor aproximado de R\$ 599.390.424,00 (entre contratos administrativos e de compra para execução do projeto). Delineia-se nesse tipo de iniciativa a transferência do Fundo Público para a iniciativa privada em montantes voluptuosos favorecendo justamente interesses privados em detrimento da coletividade.

Diferente do que pensam os mentores e/ou ideólogos dos projetos da FRM, os professores da rede pública estadual não precisam de receitas para atuar em sala, mas de efetiva valorização profissional, com estímulo à pesquisa e a pós-graduação, assegurando-lhes autonomia docente e liberdade para construção democrática dos saberes socialmente necessários à emancipação coletiva. Não se constrói uma sociedade democrática, como se apregoa nos discursos acalorados, a partir da perspectiva da lucratividade dos empresários responsáveis pelas Fundações que interferem, modifica, desmontam nossos sistemas de ensino. Iniciativas como estas não seriam um meio de oferecer aos mais pobres um tipo de educação com menos qualidade? A busca pela qualidade ainda passa pelo setor privado mesmo quando a ineficiência do mesmo é comprovada? No caso estudado, mesmo com a não melhora dos índices de distorção idade-série, e comprovando-se falhas no principal objetivo do projeto, ainda sim, o Estado insiste em permanecer com o Projeto Alumbrar. Ou seja, o repasse do Fundo Público para o setor privado continua acontecendo mesmo quando a iniciativa é ineficiente.

Nosso trabalho resultou primeiramente na sistematização de um acervo de documentos importantes para entendermos a dinâmica do Alumbrar. Esses documentos trouxeram diversos aspectos que, pela pequena extensão do tempo e espaço, não puderam ser analisados à exaustão. Eles fomentaram mais dúvidas, para cada aspecto levantado no decorrer do trabalho, fundamentalmente tínhamos incutido outros aspectos. Quais materiais são disponibilizados para os professores e alunos? O que eles dizem? Como se delineia a tal “gestão compartilhada” que foi apenas citada nos documentos? Como são escolhidos os professores que correspondem ao “perfil” requerido pela metodologia do Projeto? Essas e outras tantas questões nos fazem querer avançar na pesquisa, atrás de mais questões e

soluções que tragam em si um caráter democrático entendendo a educação como direito fundamental que deve ser garantido exclusivamente pelo Estado.

REFERÊNCIAS

ADRIÃO, Theresa et al. **Uma modalidade peculiar de privatização da educação pública: a aquisição de "sistemas de ensino" por municípios paulistas.** Campinas, Educação & Sociedade, v. 30, n. 108, out. 2009, p. 799-818. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302009000300009>>. Acesso em: 10 set. 2016.

ADRIÃO, Theresa. **Educação e produtividade: a reforma do ensino paulista e a desobrigação do Estado.** São Paulo: Xamã, 2006.

ADRIÃO, Theresa; PERONI, Vera Maria Vidal. **A educação pública e sua relação com o setor privado Implicações para a democracia educacional.** Brasília, Revista Retratos da Escola, v. 3, n. 4, jan./jun. 2009, p. 107-116. Disponível em: <<http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/download/105/294>> Acesso em: 04 jun 2018.

ANDRESON, Perry. **Balanco do Neoliberalismo.** In.: GENTILI, Pablo, et al (Org). Pós-neoliberalismo. São Paulo: Paz e Terra. 1998.

BENEVIDES, Cláudia do Valle. **Um Estado de bem-estar social no Brasil?** Dissertação (Mestrado). Universidade Federal Fluminense. Rio de Janeiro, 2011. Disponível em <<https://docplayer.com.br/183906-Um-estado-de-bem-estar-social-no-brasil.html>> Acesso em: 06 nov 2018.

BRASIL. **Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado.** Brasília: Presidência da República, Câmara da Reforma do Estado. Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado. 1995.

_____. **A Reforma do aparelho do estado e as mudanças constitucionais: síntese & respostas a dúvidas mais comuns.** Brasília: MARE, 1997.

_____. **Constituição Federal de 1988.** Brasília-DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988. 292 p.

_____. Decreto - Lei nº 11. 079/ 2004, de 30 de dezembro de 2004. **Institui normas gerais para licitação e contratação de parceria público-privada no âmbito da administração pública.** Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2004/Lei/L11079.htm> Acesso em: 16 Ago 2018.

_____. Decreto - Lei nº 10.097/2000, de 19 de dezembro de 2000. Altera dispositivos da Consolidação das Leis do Trabalho – CLT, aprovada pelo Decreto-Lei no 5.452, de 1o de maio de 1943. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L10097.htm> Acesso em: 12 Set 2018.

_____. Decreto - Lei nº 10.639/03, de 09 de Janeiro de 2003. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-

Brasileira", e dá outras providências. Disponível em: <
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm > Acesso em: 12 Jan 2019.

_____. Decreto - Lei nº 8.666/93, de 21 de Junho de 1993. Regulamenta o art. 37, inciso XXI, da Constituição Federal, institui normas para licitações e contratos da Administração Pública e dá outras providências. Disponível em: <
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8666cons.htm > Acesso em: 10 Jun 2018.

_____. Decreto - Lei nº 9. 648/98, de 27 de maio de 1998. Altera dispositivos das Leis nº 3.890-A, de 25 de abril de 1961, nº 8.666, de 21 de junho de 1993, nº 8.987, de 13 de fevereiro de 1995, nº 9.074, de 7 de julho de 1995, nº 9.427, de 26 de dezembro de 1996. Disponível em:< http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9648cons.htm > Acesso em 04 Jan 2018.

_____. Decreto - Lei nº 9. 934/96, 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm > Acesso em 03 Fev 2018.

CANDIOTTO, Cesar. **Aproximações entre Capital Humano e Qualidade Total na educação.** Revista Educar, Curitiba, v. 18, n. 19, p. 199-216. 2002. Disponível em: <
<https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/2090/1742> > Acesso em: 05 set 2018.

CASTRO, A. M. D. A. **Gerencialismo e educação:** estratégias de controle e regulação da gestão escolar. In: CABRAL, A. et al. (Org.). *Pontos e contrapontos da política educacional: uma leitura contextualizada de iniciativas governamentais.* Brasília: Liber Livro, 2007. p. 115-144.

COUTINHO, Carlos Nelson. **O Estado brasileiro:** gênese, crise, alternativas. In: Fundamentos da educação escolar do Brasil contemporâneo. Org.: Júlio César França Lima e Lúcia Maria Wanderley Neves. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz/EPSJV, 2006. p. 171 -200.

COUTINHO, Carlos Nelson Gramsci. **Um Estudo Sobre Seu Pensamento Político.** Rio de Janeiro: Campus, 1992.

DOURADO, Luiz Fernandes. **Políticas e gestão da educação básica no Brasil:** limites e perspectivas. Campinas, Educ. Soc., vol. 28, n. 100 – Especial, out. 2007. p. 921-946. Disponível em < <http://www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a1428100.pdf> > Acesso em: 23 mai. 2018.

EDITORES. **Privatização e militarização:** ameaças renovadas à gestão democrática da escola pública. Campinas, Educ. Soc., v. 37, n. 134, Mar. 2016, p. 1-7. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302016000100001&lng=en&nrm=iso>. Acessado em 08 Mar. 2018.

ENGUIDA, Mariano Fernandes. **O discurso da qualidade e a qualidade do discurso.** In: Neoliberalismo, qualidade total e Educação. GENTILI, Pablo A. A; SILVA, Tomaz Tadeu da. (Org.). Petrópolis: Vozes, 1995. P. 93 – 110.

ESTATUTO DA FUNDAÇÃO ROBERTO MARINHO. 5º Ofício de Notas. Rio de Janeiro. 04 Jul 2016. Disponível em: < http://www.frm.org.br/app/uploads/2014/11/Estatuto-FRM_2016.pdf > Acesso em: 10 Ago 2018.

FEITOSA, Eveline Ferreira; SEGUNDO, Maria das Dores Mendes; SANTOS, Derivaldo dos. **As parcerias público-privadas na educação brasileira: uma análise crítica à luz marxiana.** In: O movimento de educação para todos e a crítica marxista. Jackline Rabelo, Susana Jimenez e Maria das Dores Mendes Segundo (Org) - Fortaleza: Imprensa Universitária, 2015.

FERNANDES, Florestan. **Capitalismo dependente e Classes sociais na América Latina.** 3. Ed. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1981.

_____. **Brasil em compasso de espera.** Pequenos escritos políticos. São Paulo: Editora Hucitec, 1980.

_____. **A Revolução Burguesa no Brasil.** Ensaio de interpretação sociológica. Rio de Janeiro: Zahar, 1987

FERNANDES, Rubem César (1994). **Privado porém público: o Terceiro Setor na América Latina.** Rio de Janeiro, Relume-Dumará, 1994.

FONSECA, Marília; OLIVEIRA; João Ferreira de. **A gestão escolar no contexto das recentes reformas educacionais brasileiras.** Campinas: RBPAE – v.25, n.2, mai./ago. 2009, p. 233-246. Disponível em < http://www.educacao.mppr.mp.br/arquivos/File/gestao_democratica/kit5/a_gestao_escolar_no_contexto_das_recetes_reformas.pdf > Acesso em: 30 de mai. 2018.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática de liberdade: a sociedade brasileira em transição.** Rio de Janeiro, Paz e Terra, 2000.

FREITAS, Luiz Carlos de. **Os Reformadores empresariais na Educação.** Educação & Sociedade, Campinas, v. 33, n. 119, abr.-jun. 2012, p. 379-404. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/es/v33n119/a04v33n119.pdf> >. Acesso em: 02 dez. 2016.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. **Educação básica no Brasil na década de 1990: subordinação ativa e consentida à lógica do mercado.** Educação & Sociedade, Campinas, v. 24, n. 82, abr. 2003, p. 93-130. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v24n82/a05v24n82.pdf>>. Acesso em: 05 dez. 2016

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e a crise do capitalismo real.** São Paulo: Ed. Cortez, 1995.

FNDE. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Valor anual por aluno estimado, no âmbito do Distrito Federal e dos Estados, e estimativa de receita do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – Anexo I. Portaria Interministerial nº 8, de 29 de novembro de 2017. Disponível em: < <https://www.fnde.gov.br/index.php/centrais-de-conteudos/publicacoes/category/54-consultas?download=12606:fundeb-valor-aluno-ano-e-receita-anual-prevista> >. Acesso em: 05 set. 2018

FNDE. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Valor anual por aluno estimado, no âmbito do Distrito Federal e dos Estados, e estimativa de receita do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – Anexo I. Portaria Interministerial nº 08, de 05 de novembro de 2015. Disponível em: < <https://www.fnde.gov.br/index.php/centrais-de-conteudos/publicacoes/category/54-consultas?download=12604:fundeb-valor-aluno-ano-e-receita-anual-prevista> >. Acesso em: 05 set. 2018

FUNDAÇÃO ROBERTO MARINHO. **Educação para transformar**. Disponível em: < <http://www.frm.org.br/> >. Acesso em: 05 set. 2016

GHENDIN, Evandro. **A reflexão como fundamento do processo investigativo**. In.: Questões de método na construção as pesquisa em educação. Ed. 2. São Paulo: Cortez, 2011. p. 103 – 126.

GENTILI, P. **Neoliberalismo e educação**: manual do usuário. In: SILVA, T. T. da & GENTILI, P. (Orgs.). Escola S.A.: quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo. Brasília : CNTE, 1996, p. 9-49.

GERMANO, José Willington. **Estado Militar e educação no Brasil**. 5. Ed. São Paulo: Cortez, 2001.

GIDDENS, Anthony. **A Terceira Via: Reflexões sobre o impasse político atual e o futuro da social democracia**. Tradução: Maria Luíza X. de A. Borges. 2 Ed. Rio de Janeiro: Record. 1999.

GRAMSCI, Antonio. **A questão meridional**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GIDDENS, Anthony. **A terceira via**: reflexões sobre o impasse político atual e o futuro da social-democracia. Rio de Janeiro. Record, 1999.

HALL, David; GUNTER, Helen M.. **A nova gestão pública na Inglaterra**: a permanente instabilidade da reforma neoliberal. Educação & Sociedade, Campinas, v. 36, n. 132, p. 743-758. Set. 2015. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302015000300743&lng=en&nrm=iso> Acesso em: 11 mai. 2018.

JIMENEZ, Susan; SEGUNDO, Maria das Dores Mendes. **Apresentação**. In.: O movimento de educação para todos e a crítica marxista / Jackline Rabelo, Susana Jimenez e Maria das Dores Mendes Segundo (Organizadoras) - Fortaleza: Imprensa Universitária, 2015

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E.D.A. de. **Pesquisa em educação**: Abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

KOSIK, Karel - **Dialética do Concreto**, 2 Ed., São Paulo: Paz e Terra, 1976.

MALAGUTI, Manoel Luiz. **Smith e Hayek, irmanados na defesa das regras do jogo**. In.: Neoliberalismo: A tragédia do nosso tempo. 65 Ed. São Paulo: Cortez, 1998.

MÉSZÁROS, István. **A crise estrutural do capital**. Revista Outubro. Ed. 4. , p.07-15, fev. 1998. Disponível em: < <http://outubrorevista.com.br/wp-content/uploads/2015/02/Revista-Outubro-Edic%CC%A7a%CC%83o-4-Artigo-02.pdf> >. Acesso em: 05 jan. 2018

MALHEIROS, Bruno. **Metodologia da Pesquisa em educação**. Rio de Janeiro: LTC, 2011.

MARTINS, Gilberto de Andrade, THEÓPHILO, Carlos Renato. **Metodologia da Investigação científica para Ciências Sociais Aplicadas**. São Paulo: Atlas, 2007. p. 52-104.

MARTINS, André Silva. **A direita para o social: educação da sociabilidade no Brasil contemporâneo**. Juiz de Fora: UFJF, 2009.

_____. **Classe empresarial e o plano nacional de educação: uma análise sobre um processo ainda em curso**. In: SILVA, Andreia Ferreira (Org). Novo Plano Nacional de Educação (PNE): debates e tensões. Campina Grande: EDUFCEG, 2013.

MEDEIROS, Islayne Monalisa Silva. **A atuação do Instituto Natura na educação pública brasileira (2010 – 2014)**. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal da Paraíba. João Pessoa, 2015. Disponível em: < <https://repositorio.ufpb.br/jspui/bitstream/tede/8564/2/arquivototal.pdf> >. Acesso em: 19 jul. 2018.

MONTAÑO, Carlos. **Terceiro Setor e questão social: crítica ao padrão emergente de intervenção social**. São Paulo: Cortez, 2003.

MOREIRA, Herivelto. **Metodologia da pesquisa para o professor Pesquisador**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2008

MOREIRA, João Flávio de Castro. **Os telecursos da Rede Globo: a mídia televisiva no sistema de educação a distância (1978-1998)**. 181 p. Dissertação (Mestrado em História)- Programa de Pós-Graduação em História, Brasília, UNB, 2006. Disponível em: < <http://repositorio.unb.br/handle/10482/7594> > Acesso em: 10 dez 2018.

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

NETTO, J. P. **Introdução ao estudo do método de Max**. São Paulo, Expressão Popular, 2011.

NEWMAN, Janet; CLARKE, John. **Gerencialismo**. Educação Real, Porto Alegre, v. 37, n. 2, p. 353-381, Ag. 2012. Disponível em: < http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S217562362012000200003&lng=en&nrm=iso >. Acesso em: 30 jul. 2018.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. **Nova Gestão Pública e Governos Democrático-Populares: Contradições entre a busca pela eficiência e a ampliação do direito a educação**. Educação & Sociedade Campinas, v.36, n. 132, p.625-646, jun.-set., 2015 Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010173302015000300625&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 12 jun. 2017

OLIVEIRA, Francisco de. **Neoliberalismo à brasileira**. In: SADER, E. e GENTILI, P. Pós-Neoliberalismo: As políticas sociais e o Estado Democrático. São Paulo: Paz e Terra, p. 24 – 28, 1995.

PARAÍBA. **Plano Estadual de Educação (2015 – 2025)**. Governo do Estado da Paraíba. 2015. Disponível em: < <http://static.paraiba.pb.gov.br/2016/07/Lei-n%C2%BA-10.488-Plano-Estadual-de-Educa%C3%A7%C3%A3o-ANEXO-DO-PLANO-ESTADUAL-1-3-1.pdf> > Acesso em: 10 set 2018.

_____. Governo Estadual. Lei nº 8.486/2008. Cria o Fundo de modernização do Poder Legislativo da Paraíba e dá outras providências. João Pessoa: Assembleia Legislativa, 2008. Disponível em: < <http://www.al.pb.leg.br/leis-estaduais> > Acesso em: 04 dez 2018.

_____. Governo Estadual. Lei nº 8.043/2006. Institui o Plano Estadual de Educação. Anexo. Diário Oficial do Estado, n. 13.264, de 01 de julho de 2006.

_____. Governo Estadual. Decreto Estadual nº 24.649/2003, de 02 de Dezembro de 2003. Dispõe sobre o pregão, que se refere a Lei Federal nº 10.520, de 17 de julho de 2002, e determina outras providências. Disponível em: < <https://www.legisweb.com.br/legislacao/?id=145355> > Acesso em: 05 Out 2018.

PEREIRA, Luiz Carlos Bresser. **A Reforma do estado dos anos 90: lógica e mecanismos de controle**. Brasília: Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado, 1997a. Disponível em: <<http://www.bresserpereira.org.br/documents/MARE/CadernosMare/CADERNO01.pdf>>. Acesso em: 15 ago. 2018

PEREIRA, Luiz Carlos Bresser. **Estratégia e estrutura para um novo Estado**. Revista do Serviço Público – RSP, v. 48, n. 1, p. 5-25, Jan-Abr 1997b. Disponível em: <<https://revista.enap.gov.br/index.php/RSP/article/viewFile/375/381>>. Acesso em: 15 ago. 2018

PERONI, Vera Maria Vidal. A gestão democrática da educação em tempos de parceria entre o público e o privado. Pro-Posições, Campinas, v. 23, n. 2, p. 19-31, Ago. 2012. Disponível em:<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010373072012000200003&lng=en&nrm=iso> Acesso em: 25 jun 2018.

PERONI, Vera Maria Vidal; COMERLATTO, Luciani Paz. **Parceria Público-Privado e a Gestão da Educação: o Programa Gestão Nota 10 do Instituto Ayrton Senna**. Perspectiva, Florianópolis, v. 35, n. 1, p. 113-133, jan./mar. 2017. Disponível em: < <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/viewFile/2175795X.2017v35n1p113/pdf> > Acesso em: 20 jul. 2018.

PERONI, Vera Maria Vidal; OLIVEIRA, Regina Tereza Cestari de; FERNANDES, Maria Dilnéia Espíndola. **Estado e Terceiro Setor: as novas regulações entre o público e o privado na gestão da educação básica brasileira**. Educação & Sociedade, Campinas, v. 30, n.108, p. 761-778, Out. 2009. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v30n108/a0730108>> Acesso em: 20 out. 2016

PERONI, Vera Maria Vidal. **A gestão democrática da educação em tempos de parceria entre o público e o privado.** Revista Pro-Posições, Campinas, v. 23, n. 2, p. 19-31, maio/ago. 2012. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/pp/v23n2/a03v23n2.pdf> > Acesso em: 06 set 2018

PERONI, Vera Maria Vidal. **Redefinições das fronteiras entre o público e privado:** implicações para a democratização da educação. Brasília: Liber Livro, 2013. Disponível em: < <https://www.ufrgs.br/einaroda/wp-content/uploads/2017/10/Redefinicoes-das-fronteiras-ATUAL-2.pdf> > Acesso em: 22 Jun 2018.

PIRES, Daniela de Oliveira; PERONI, Vera Maria Vidal. **Terceira via e Terceiro Setor:** aspectos jurídicos e consequências para a política educacional brasileira. Políticas Educativas, Porto Alegre, v. 3, n.2, p.56-73, 2010. Disponível em: < <http://seer.ufrgs.br/Poled/article/view/22722/13207> > Acesso em: 15 mar. 2018.

PRZEWORSKI, Adam. **A social-democracia como fenômeno histórico.** São Paulo, Ed Lua Nova, n. 15, p. 41-81, out. 1988. Disponível em: < http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-64451988000200004&lng=en&nrm=iso > Acesso em: 08 ago 2018.

RABELO, Jackline; LEITÃO, Vânia Alexandrino. **Introdução aos antecedentes históricos do movimento de educação para todos.** In. O movimento de educação para todos e a crítica marxista / Jackline Rabelo, Susana Jimenez e Maria das Dores Mendes Segundo (Organizadoras) - Fortaleza: Imprensa Universitária, 2015

RAMOS, Roberto; FREITAS, Fernanda Lopes de. **Rede Globo de Televisão: 50 anos – a integração cultural e ideológica.** Revista ALTERJOR. São Paulo, v. 1 n. 6 p. 16 – 35, Jan./Jun., 2015. Disponível em: < <https://www.revistas.usp.br/alterjor/article/download/aj11-crt1/aj11-cr001/> > Acesso em: 11 de dez de 2018

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil.** 4 Ed. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2013. (Coleção Memória da Educação)

SEGUNDO, Maria das Dores Mendes; JIMENEZ, Susana. **O papel do Banco Mundial na reestruturação do capital:** estratégias e inserção na política educacional brasileira. In: O movimento de educação para todos e a crítica marxista / Jackline Rabelo, Susana Jimenez e Maria das Dores Mendes Segundo (Org) - Fortaleza: Imprensa Universitária, 2015.

SHIROMA, Eneida Oto. **Política educacional** – Rio de Janeiro: Lamparina, 4ed. 2011

SILVA, Marcelo Soares Pereira da; CARVALHO, Lorena Sousa. **Faces do gerencialismo em educação no contexto da nova gestão pública.** Revista Educação em Questão, Natal, v. 50, n. 36, p. 211-239, set./dez. 2014. Disponível em: <<https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/download/7085/5277>> Acesso em: 20 jan. 2018

SILVA, Renata Maldonado da. **A trajetória do Programa Telecurso e o monopólio das organizações Globo no âmbito do tele-ensino no Brasil.** Revista InterMeio, Campo Grande – MS, v. 19, n. 38, p. 154 – 179, jul./dez.,2013. Disponível em: < <http://seer.ufms.br/index.php/intm/article/view/2357> > Acesso em: 01 de dez de 2018

SILVA, Silvina Pimentel. **A função social da escola**. IN: ALMEIDA, Ana Maria Bezerra de. [et al]; ALMEIDA, Ana Maria Bezerra de. LIMA, Maria Socorro Lucena. SILVA, Silvina Pimentel. Dialogando com a escola: reflexões do estágio e ação docente nos cursos de formação de professores Fortaleza. Edições Demócrito Rocha, 2002.

SCHULTZ, T. W. **O Capital Humano**: investimentos em educação e pesquisa. Tradução de Marco Aurélio de Moura Matos. Rio de Janeiro: Zahar, 1973.

SOUZA, Antônio Lisboa Leitão de. **Políticas governamentais para a educação básica na Paraíba**: a privatização como estratégia de hegemonia. Revista on line de Política e Gestão Educacional, Araraquara, v. 22, n. esp. 3, p. 1340-1354, dez., 2018 ISSN: 1519-9029. DOI: 10.22633/rpge.v22iesp3.12017 Disponível em: <
<https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/12017/8071> > Acesso em: 04 fev 2019.

UNICEF. Fundo das Nações Unidas para a Infância. **Panorama da distorção idade-série no Brasil**. UNICEF, 2018. Disponível em: <
https://www.unicef.org/brazil/pt/panorama_distorcao_idadeserie_brasil.pdf > Acesso em: 23 nov 2018.

VITULLO, Gabriel Eduardo (Org.). **A ideologia do “Terceiro Setor”**: ensaios críticos. Natal, RN: EDUFRRN, 2012.

WACHOWICZ. Lílian Anna. **A dialética na pesquisa em educação**. Revista Diálogo Educacional, v.2, n.3, p. 171-181 – Jan./jun.2011.

FONTES DOCUMENTAIS DA PESQUISA

CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DA PARAÍBA. Resolução n. 167/2014, 10 de Jul. 2014. Disponível em: <<http://cee.pb.gov.br/portal/downloads/resolucoes/re2014/Re167-2014.pdf>> Acesso em: 02 out. 2016

Contrato Administrativo 201/2013. Secretaria de Estado da Educação e Cultura. 16 dez 2013. Disponível em: < <http://www.cge.pb.gov.br/gea/Uploads/Contratos/Contratos038650.pdf> > Acesso em: 03 mai 2018.

Primeiro termo aditivo ao contrato n° 201/2013. Secretaria de Estado da Educação e Cultura. 16 dez 2013. Disponível em: <
<http://www.cge.pb.gov.br/gea/Uploads/AditivoCt/AditivoCt022539.pdf> > Acesso em: 08 mai 2018.

Segundo termo aditivo ao contrato n° 201/2013. Secretaria de Estado da Educação e Cultura. 06 nov 2015. Disponível em: <
<http://www.cge.pb.gov.br/gea/Uploads/AditivoCt/AditivoCt025257.pdf> > Acesso em: 20 mai 2018.

Contrato de compra nº 071/2014. Secretaria de Estado da Educação e Cultura - Núcleo de Gestão de Contratos e Convênios. 09 Jul 2014. Disponível em: < <http://www.cge.pb.gov.br/gea/Uploads/Contratos/Contratos040588.pdf> > Acesso em 06 Abr 2018.

Primeiro termo aditivo ao Contrato de compra nº 071/2014. Secretaria de Estado da Educação e Cultura - Núcleo de Gestão de Contratos e Convênios. 06 nov 2015. Disponível em: < <http://www.cge.pb.gov.br/gea/Uploads/AditivoCt/AditivoCt021948.pdf> > Acesso em 06 Abr 2018.

Segundo termo aditivo ao Contrato de compra nº 071/2014. Secretaria de Estado da Educação e Cultura - Núcleo de Gestão de Contratos e Convênios. 06 nov 2014. Disponível em: < <http://www.cge.pb.gov.br/gea/Uploads/AditivoCt/AditivoCt022361.pdf> > Acesso em 06 Abr 2018.

Terceiro termo aditivo ao Contrato de compra nº 071/2014. Secretaria de Estado da Educação e Cultura - Núcleo de Gestão de Contratos e Convênios. 30 dez 2014. Disponível em: < <http://www.cge.pb.gov.br/gea/Uploads/AditivoCt/AditivoCt022815.pdf> > Acesso em 06 Abr 2018.

Contrato Administrativo nº 111/2014. Secretaria de Estado da Educação e Cultura - Núcleo de Gestão de Contratos e Convênios. 22 Jul 2014. Disponível em: < <http://www.cge.pb.gov.br/gea/Uploads/Contratos/Contratos040686.pdf> > Acesso em: 11 Abr 2018.

Primeiro termo aditivo ao Contrato Administrativo nº 111/2014. Secretaria de Estado da Educação e Cultura - Núcleo de Gestão de Contratos e Convênios. 19 dez 2014. Disponível em: <<http://www.cge.pb.gov.br/gea/Uploads/AditivoCt/AditivoCt022046.pdf>> Acesso em: 11 Abr 2018.

Contrato Administrativo nº 0115/2014. Secretaria de Estado da Educação e Cultura. 04 ago 2014. Disponível em: < <http://www.cge.pb.gov.br/gea/Uploads/Contratos/Contratos040782.pdf>> Acesso em 06 Jul 2018.

Primeiro termo aditivo ao Contrato Administrativo nº 0115/2014. Secretaria de Estado da Educação e Cultura. 03 Out 2014. Disponível em: < <http://www.cge.pb.gov.br/gea/Uploads/AditivoCt/AditivoCt022111.pdf>> Acesso em 06 Jul 2018.

Contrato Administrativo nº 154/2014. Secretaria de Estado da Educação e Cultura - Núcleo de Gestão de Contratos e Convênios. 10 out 2014. Disponível em: < <http://www.cge.pb.gov.br/gea/Uploads/Contratos/Contratos041412.pdf> > Acesso em: 16 Jun 2018

Primeiro termo aditivo ao Contrato Administrativo nº 154/2014. Secretaria de Estado da Educação e Cultura - Núcleo de Gestão de Contratos e Convênios. 09 dez 2014. Disponível em: < <http://www.cge.pb.gov.br/gea/Uploads/AditivoCt/AditivoCt022557.pdf> > Acesso em: 16 Jun 2018

Contrato Administrativo nº 0178/2014. Secretaria de Estado da Educação e Cultura - Núcleo de Gestão de Contratos e Convênios. 28 out 2014. Disponível em: < <http://www.cge.pb.gov.br/gea/Uploads/Contratos/Contratos041588.pdf> > Acesso em: 19 Jun 2018

Primeiro termo aditivo ao Contrato Administrativo nº 0178/2014. Secretaria de Estado da Educação e Cultura - Núcleo de Gestão de Contratos e Convênios. 30 dez 2014. Disponível em: < <http://www.cge.pb.gov.br/gea/Uploads/AditivoCt/AditivoCt022926.pdf> > Acesso em: 19 Jun 2018

Contrato Administrativo nº 0177/2014. Secretaria de Estado da Educação e Cultura - Núcleo de Gestão de Contratos e Convênios. 30 dez 2014. Disponível em: < <http://www.cge.pb.gov.br/gea/Uploads/Contratos/Contratos041980R02.pdf>> Acesso em: 19 Jun 2018.

Primeiro termo aditivo ao Contrato Administrativo nº 0177/2014. Secretaria de Estado da Educação e Cultura - Núcleo de Gestão de Contratos e Convênios. 30 dez 2014. Disponível em: < <http://www.cge.pb.gov.br/gea/Uploads/AditivoCt/AditivoCt022925.pdf>> Acesso em: 19 Jun 2018.

Contrato administrativo nº 018/2015. Secretaria de Estado da Educação e Cultura – Subgerência de Controle de Contratos e Convênios. 25 Jun 2015. Disponível em: < <http://www.cge.pb.gov.br/gea/Uploads/Contratos/Contratos043020R02.pdf> > Acesso em: 20 Jun 2018.

Contrato Administrativo nº 094/2015. Secretaria de Estado da Educação e Cultura – Subgerência de Controle de Contratos e Convênios. 01 Dez 2015. Disponível em: < <http://www.cge.pb.gov.br/gea/Uploads/Contratos/Contratos044823.pdf> > Acesso em: 20 Jun 2018.

Primeiro termo aditivo ao Contrato Administrativo nº 094/2015. Secretaria de Estado da Educação e Cultura – Subgerência de Controle de Contratos e Convênios. 30 Dez 2015. Disponível em: <<http://www.cge.pb.gov.br/gea/Uploads/AditivoCt/AditivoCt025637.pdf> > Acesso em: 20 Jun 2018.

Contrato nº 0114/2015. Secretaria de Estado da Educação e Cultura – Subgerência de Controle de Contratos e Convênios. 29 Dez 2015. Disponível em: < <http://www.cge.pb.gov.br/gea/Uploads/Contratos/Contratos045027.pdf> > Acesso em: 22 Jun 2018.

Primeiro termo aditivo ao Contrato nº 0114/2015. Secretaria de Estado da Educação e Cultura – Subgerência de Controle de Contratos e Convênios. 30 Dez 2015. Disponível em: < <http://www.cge.pb.gov.br/gea/Uploads/AditivoCt/AditivoCt025902.pdf> > Acesso em: 22 Jun 2018.

Contrato administrativo nº 004/2017. Secretaria de Estado da Educação e Cultura – Subgerência de Controle de Contratos e Convênios. 14 Mar 2017. Disponível em: < <http://www.cge.pb.gov.br/gea/Uploads/Contratos/Contratos047628.pdf>> Acesso em: 22 Jun 2018.

Primeiro termo aditivo ao Contrato administrativo nº 004/2017. Secretaria de Estado da Educação e Cultura – Subgerência de Controle de Contratos e Convênios. 26 Set 2018. Disponível em: < <http://www.cge.pb.gov.br/gea/Uploads/AditivoCt/AditivoCt031112.pdf>> Acesso em: 22 Jun 2018.

Proposta Técnica Pedagógica para Implementação da Metodologia Telessala. Fundação Roberto Marinho. 201-?. Disponível em: < https://appcodata.pb.gov.br/sicpb/temp/00099.0000082019-5_3_Proposta%20Tecnica%20Pedag.pdf> Acesso em: 02 set 2018.

Projeto Básico. Secretaria de Estado da Educação e Cultura. 2016. Disponível em: < https://appcodata.pb.gov.br/sicpb/temp/00099.0004612017-0_4_termo%20de%20referencia.pdf> Acesso em: 02 set 2018.

Proposta da Contratada. Fundação Roberto Marinho. 2013. Disponível em: < https://appcodata.pb.gov.br/sicpb/temp/00099.0004612017-0_5_proposta%20da%20contratada.pdf> Acesso em: 02 set 2018.

Diretrizes do Projeto Alumbrar. Secretaria de Estado da Educação e Cultura. 2014-?. Acesso em: 09 Set 2018. (Anexo).

PARAIBA. Secretaria de Estado da Educação. Diretrizes Operacionais para o Funcionamento das Escolas da Rede Estadual de Ensino. PB, 2015. Disponível em: <<http://static.paraiba.pb.gov.br/2013/12/Diretrizes-Operacionais-SEE-PB-2015.pdf>>. Acesso em: 02 out. 2016

_____. Secretaria de Estado da Educação. Diretrizes Operacionais para o Funcionamento das Escolas da Rede Estadual de Ensino. PB, 2016. Disponível em: <<http://static.paraiba.pb.gov.br/2015/12/Diretrizes-Operacionais-2016-2.pdf>>. Acesso em: 11 out. 2016

_____. Secretaria de Estado da Educação. Diretrizes Operacionais para o Funcionamento das Escolas da Rede Estadual de Ensino. PB, 2017. Disponível em: <http://paraiba.pb.gov.br/downloads/Diretrizes_Operacionais_2017.pdf>. Acesso em: 13 out. 2016.

ANEXOS

ANEXO 1 – DIRETRIZES DO PROJETO ALUMBRAR



**GOVERNO
DA PARAÍBA**

**Secretaria de Estado da Educação
GEEIEF—Gerência Executiva de Educação
Infantil e Ensino Fundamental**



DIRETRIZES DO PROJETO ALUMBRAR

Objetivo: Este documento denominado **Boletim Informativo**, tem o objeto de orientar a respeito da aplicabilidade e funcionamento do Projeto Alumar, além de nortear os trabalhos pedagógicos da equipe escolar bem como a Gestão do Projeto no âmbito da SEE e das GRE's/PB.

1. LANÇAMENTO DO PROGRAMA PARA CORREÇÃO DA DISTORÇÃO IDADE/ANO ESCOLAR.

A Secretaria de Educação de Estado da Paraíba implementou o Projeto de Intervenção Metodológica para Correção de Distorção Idade/Ano Escolar em todo sistema de ensino. O Projeto Alumar tem como meta a aceleração de estudos e utiliza a Metodologia Telessala e os Materiais Didáticos Pedagógicos do Telecurso Ensino Fundamental.

2. IMPLANTAÇÃO

Definiu-se que seriam utilizados a Metodologia Telessala e Materiais Pedagógicos do Telecurso para o processo de ensino aprendizagem com o uso das tecnologias: TV, DVD. Que oportunizam um trabalho criativo e de qualidade para o desenvolvimento do ser.

3. METODOLOGIA

A Metodologia Telessala requer um ambiente de aprendizagem, pesquisa, construção e criatividade. O professor atua como mediador pedagógico e utiliza equipamentos pedagógicos (TV, DVD, internet, livros, mapas, entre outros) para promover a cooperação e afeto na comunidade de aprendizagem com o fortalecimento da autoestima do estudante e todos os envolvidos. Durante o processo nos três módulos serão construídos pelos os estudantes os documentos com base na metodologia telessala tais como: memorial, PLLP - Percorso Livre de Língua Portuguesa, PLM - Percorso Livre de Matemática, PPC - Projeto Pedagógico Complementar e Equipe.

O currículo está organizado com uma proposta pedagógica modular, onde os componentes curriculares e transdisciplinares estarão assim distribuídos:

Módulo 1: Língua Portuguesa, matemática, ciências, e artes visuais.

- Percurso Livre de Língua Portuguesa e Matemática e o Projeto Pedagógico Complementar.

Módulo 2: Língua Portuguesa, Matemática, Geografia, Arte Musical, e Educação Física.

- Percursos Livres de Língua Portuguesa E Matemática E Projeto Pedagógico Complementar.

Módulo 3: Língua portuguesa, Matemática, História, Inglês, Educação Física e Ensino Religioso.

- Percursos Livres de Língua Portuguesa e Matemática, Projeto Pedagógico Complementar.

4. CLIENTELA

De acordo a Resolução nº 167/2014 art. 3º inciso I e II que diz:

Ser aluno regularmente matriculado nos 6ª e 7ª anos do Ensino Fundamental na Rede Estadual de Ensino;

Ter idade mínima de 13 anos, completados até 31 de março do ano em que ocorrer a matrícula e máxima, de 17, e com 2 anos mínimos de defasagem idade/ano, tendo prioridade o aluno que apresentar menor idade considerando a idade mínima estabelecida neste inciso e o aluno que apresentar o maior número de anos, em situação de repetência escolar com idade a partir de 13 a 17 anos, com dois anos de repetência.

5. DIÁRIO DE CLASSE

Será um diário de classe por módulo contendo registro das disciplinas trabalhadas e dos componentes transdisciplinares.

Nos registros deverão ser informados o período de integração (datas, quantidades de aulas) e os trabalhos realizados. Com as disciplinas específicas segue o mesmo processo, sendo necessário identificar o componente disciplinar.

As aulas extraclasse também deverão ser registradas com os dados (dia, mês, quantidade de aulas trabalhadas no dia e o tema desenvolvido).

O projeto pedagógico complementar, assim como os percursos livres de língua portuguesa e matemática, deverá conter os registros seguindo os mesmos critérios (dia, mês, quantidade de aula e assuntos trabalhados).

O resultado final por módulo e de cada componente será expresso por nota de (0 a 10). Notificado se está aprovado ou em NOA (Nova Oportunidade de Aprendizagem). Se o

estudante ficar em recuperação (NOA) em uma das disciplinas no 1º ou no 2º módulo, deverá prosseguir seus estudos e sua recuperação (NOA) se dará no processo do módulo sucessivo das seguintes formas: Nas disciplinas de Português e Matemática o estudante deverá ser acompanhado com atividades específicas das disciplinas, por no mínimo 30 minutos em dois dias na semana e nas demais disciplinas deverá ser dispensado cerca de 30 minutos em apenas um dia na semana, durante 5 semanas consecutivas.

No final do 3º módulo o estudante ainda terá direito ao processo de prova final, para definir sua vida escolar, concluindo o Ensino Fundamental ou sendo indicada a sua progressão considerando os 2 anos de estudos, o estudante será classificado duas séries a frente da sua série de origem.

6. AVALIAÇÃO

AMPARO LEGAL REFERENTE À AVALIAÇÃO

Seguindo os princípios legais referente ao processo de promoção do estudante pautado na LDB – Lei de Diretrizes e Bases no capítulo ii, art. 24, inciso v, diz que a verificação dos rendimentos escolar deverá observar os seguintes critérios:

- a) a avaliação contínua e cumulativa do desempenho do aluno, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e dos resultados ao longo do período sobre os de eventuais provas finais;
- b) possibilidades de aceleração de estudos para alunos com atraso escolar.

No projeto alumar serão registrados para a média por módulo três exercícios, o 1º e o 2º serão referentes a metodologia telessala que comporão as **NOTAS DOS COMPONENTES TRANSDISCIPLINARES**. No que diz respeito ao 1º exer de Língua Portuguesa, e o PLM – Percurso Livre de Matemática; para a nota do 2º exercício pontuarão a participação e registros do memorial, e o PPC - Projeto Pedagógico Complementar. O 3º exercício comporá a **NOTA RELATIVA AOS COMPONENTES DISCIPLINARES** com base nos conhecimentos dos componentes curriculares específicos, e em todos os três exercícios, deve oportunizar e considerar as NOAS – Novas Oportunidades de Aprendizagens. A pontuação da metodologia telessala dos 1º e 2º exercícios, deverão se repetir para todas as disciplinas do módulo, gerando a nota modular.

- 6.1 **NOTA RELATIVA AOS COMPONENTES TRANSDISCIPLINARES** – A nota referente à metodologia telessala deverá ser uma soma de pontos tais como: 1º exercício - equipe: 0 a 4 pontos; PLLP: 0 a 3 pontos; PLM: 0 a 3 pontos totalizando 10 pontos que gera a nota do exercício. O 2º exercício – memorial: 0 a 5 pontos e PPC: 0 a 5 pontos totalizando 10 pontos que gera a nota do exercício. Para validar a nota, os estudantes deverão ter desenvolvido 75% das habilidades de todas as disciplinas.
- 6.2 **NOTA RELATIVA AOS COMPONENTES DISCIPLINARES** – Refere-se ao resultado das avaliações das disciplinas específicas por meio de testes, pesquisas, seminários entre outros.
- 6.3 **NOA** – A avaliação no projeto alumar deve ser processual e contínua, onde o estudante que não obtiver um rendimento igual ou superior a 7,0 terá direito a NOA - Novas Oportunidades de Aprendizagens, precedido de estudos orientados pelo

professor. Tais oportunidades deverão considerar o processo de construção das relações intra e interpessoais e com base no desenvolvimento cognitivo do estudante.

6.4 MÉDIA MODULAR – É a média aritmética obtida pelo estudante nos exercícios do módulo.

6.5 SÍNTESE MODULAR – É a média aritmética das três médias modulares obtidas pelo estudante. As notas deverão ser colocadas sem o arredondamento, porém, as médias deverão obedecer às regras de arredondamento previstas na matemática, onde a segunda casa decimal se superior a 5, deve ser arredondada para mais e inferior a 5 deve ser arredondada para menos. Tal síntese deve ser registrada apenas ao final do 3º módulo.

6.6 AVALIAÇÃO FINAL – o estudante será submetido ao processo de avaliação final com o objetivo de obter os pontos necessários a sua aprovação, isto é: no caso de não ter obtido média 7,0 nos módulos, terá que atingir média final 5,0.

6.7 MÉDIA FINAL – Preencher com a média obtida pelo estudante, por atividade com base no seguinte cálculo: multiplica-se a síntese dos módulos pelo peso 6 (SEIS), multiplica-se o peso da nota final pelo peso 4 (QUATRO), soma-se os dois resultados e divide-se por 10 (DEZ). A média resultante se igual ou superior a 5,0 aprovará com salto qualitativo estando apto a ingressar seus estudos no ensino médio, e em caso inferior a 5,0 o estudante será classificado duas séries à frente (considerando público Projeto Alumbrar – estudantes dos anos finais do Ensino Fundamental).

6.8 RESULTADO FINAL – assinalar a quadricula correspondente (aprovado ou reclassificado) ao resultado obtido pelo estudante ao final do 3º módulo.

7. DA FREQUENCIA - O estudante terá assegurado por lei o percentual de 75% de frequência e 25% de faltas, sendo que no projeto alumbrar essa computação será feita no final do 3º módulo, onde concluirão o curso das séries finais do ensino fundamental.

8. TRANSFERÊNCIA

AMPARO LEGAL REFERENTE A TRANSFERENCIA

De acordo com resolução 188/98 capítulo 23, ART. 92, a transferência do aluno de um para outro estabelecimento far-se-á pela base nacional comum fixada legalmente e, quando for o caso, pelos mínimos estabelecidos para habilitações profissionais;

Art. 93 - a transferência poderá ocorrer em qualquer ^S fazê do ano letivo quando subsistam razões que a justifiquem, a critério da administração da escola ou, em grau de recurso, da inspetoria técnica de ensino;

§1º Preferencialmente a transferência se procederá depois de completa a avaliação de aprendizagem escolar referente ao ano ou semestres letivo. Em virtude disso:

- O estudante do Projeto Alumbrar que desejar retornar para o ensino regular durante o 1º módulo fará todas as avaliações das disciplinas do currículo que o projeto não dispõe, e permanecerá na série de origem;
- O estudante do Projeto Alumbrar que desejar retornar para o ensino regular, no final do 1º módulo fará todas as avaliações das disciplinas que compõem a base nacional comum do currículo (que o projeto não dispõe), e para ser reclassificado será submetido a uma avaliação da aprendizagem para situar o estudante na série adequada ao seu grau de desenvolvimento ou seja, para a série seguinte ou permanecerá na série

de origem considerando 75% de frequência, 75% das habilidades desenvolvidas, notas das disciplinas, notas qualitativas e notas das NOAS, disposto no histórico escolar.

- O estudante do Projeto Alumbrar que desejar retornar para o ensino regular durante o 2º módulo fará todas as avaliações das disciplinas do currículo que o projeto não dispõe, e será classificado na série seguinte mediante apreciação do histórico escolar, em que se registre o aproveitamento nos conteúdos da base comum do currículo.
- O estudante do Projeto Alumbrar que desejar retornar para o ensino regular, no final do 2º módulo fará todas as avaliações das disciplinas que compõem a base nacional comum do currículo (que o projeto não dispõe), e para ser reclassificado será submetido a uma avaliação da aprendizagem para situar o estudante na série adequada ao seu grau de desenvolvimento ou seja, para a série seguinte ou permanecerá na série de origem considerando 75% de frequência, 75% das habilidades desenvolvidas, notas das disciplinas, notas qualitativas e notas das NOAS, disposto no histórico escolar.
- O estudante do Projeto Alumbrar que desejar retornar para o ensino regular durante o 3º módulo fará todas as avaliações das disciplinas do currículo que o projeto não dispõe, e será classificado duas séries a frente, mediante apreciação do histórico escolar, em que se registre o aproveitamento nos conteúdos da base comum do currículo.

9. DA CLASSIFICAÇÃO E RECLASSIFICAÇÃO DOS ESTUDANTES

AMPARO LEGAL REFERENTE A CLASSIFICAÇÃO

CLASSIFICAÇÃO - De acordo com a resolução 188/1998 capítulo xiv, art. 26 classificação é o posicionamento do aluno ou do candidato em etapa organizada sob a forma de série anual, período semestral, ciclo, período de estudo, grupo não-seriado ou outra forma adotada pela escola.

ART. 27 A classificação no ensino fundamental e no ensino médio, exceto na primeira série do ensino fundamental, poderá ser feita:

III – Por avaliação, independente de escolarização anterior, mediante exame de classificação, feito pela instituição de ensino, para situar o candidato na série ou em outra forma de organização adotada pela escola, adequada ao seu grau de desenvolvimento e experiência.

PARAGRAFO ÚNICO - Poderão ser submetidos a exames de classificação, previsto no inciso iii deste artigo os candidatos que não possuírem documentação comprobatória para ingresso no ensino fundamental ou no ensino médio, em qualquer modalidade.

RECLASSIFICAÇÃO

De acordo com a Resolução CEE 167/2014 art. 9º - Para retornar a classe regular, o aluno não concluinte do Projeto Alumbrar deverá ser submetido a um Processo de Reclassificação;

Art 10º Caso o retorno do aluno à classe regular ocorra em período do ano que comprometa os dias letivos mínimos, legalmente exigidos, o cômputo de frequência levará, em consideração o período em que o mesmo frequentou as aulas e atividades do Projeto.

10. MATERIAL DIDÁTICO

- Livro do aluno: um por aluno que deverá ser devolvido na finalização do módulo.
- Livro do professor: um para cada professor, que deverá ser devolvido no final do módulo.
- Livros de literatura: um por aluno, que ficará com ele após a conclusão do módulo.

Modulo 1: O Auto da Compadecida, Ariano Suassuna.

Modulo 2: Viagem pelo Brasil – 52 Histórias.

Modulo 3: Mandela.

- Caderno de Formação das disciplinas: um por professor, que ficará com ele após a conclusão do módulo.
- Projeto pedagógico complementar: um por professor, que devolverá a escola após a conclusão do módulo.
- Kit de educação física: um por professor, que devolverá a escola aos a conclusão do 3º modulo.

11. DISTRIBUIÇÃO DA CARGA HORÁRIA

De acordo com a Resolução CEE 167/2014

- O Projeto Alumarbr funcionará nos turnos, matutino e vespertino com 4 horas corridas de efetivo trabalho em sala e, ainda, com atividade de complementação curricular no contra turno e o Professor/a será unidocente.

12. CALENDÁRIO ESCOLAR

De acordo com a Resolução CEE 167/2014

O Calendário Escolar do Projeto Alumarbr é específico, respeitando-se o período de férias e de recesso escolar da Rede Estadual.

13. MATRIZ CURRICULAR PARA OS ANOS FINAS DO ENSINO FUNDAMENTAL – Alumbrar / revisão:dez-2014

		ÁREA DE CONHECIMENTO	COMPONENTE CURRICULAR	CH TOTAL
		Multidisciplinar	Período de Integração (PI)	60
MÓDULO I (127 DL)	O ser humano em ação ONDE ESTOU?	Linguagens, Códigos e suas Tecnologias	Língua Portuguesa (LP)	120 (1 a 50)
			Arte (ART)	30
			Percurso Livre de Língua Portuguesa (PLM)	50
		Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias	Matemática (MAT)	70 (1 a 30)
			Percurso Livre de Matemática (PLP)	50
		Componentes Transdisciplinares/temas transversais	Ciências (CIE)	150
			Projeto Pedagógico Complementar (PPC) Atividade Complementar Interdisciplinar (ACI)	40
	Total	635		
MÓDULO II (95 DL)	O ser humano interagindo com o espaço ONDE ESTOU?	Linguagens, Códigos e suas Tecnologias	Língua Portuguesa (LP)	60 (51 a 70)
			Percurso Livre de Língua Portuguesa (PLP) Educação Física (EF) Artes (ART)	50 20 30
		Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias	Matemática (MAT)	90 (31 a 70)
			Percurso Livre de Matemática (PLM)	30
		Ciências Humanas e suas Tecnologias	Geografia (GEO)	110
		Componentes Transdisciplinares/temas transversais	Ensino Religioso - Projeto Pedagógico - / Sagrado (PER) Atividade Complementar Interdisciplinar (ACI)	50
			Total	475
MÓDULO III (98 DL)	O ser humano em ação PARA ONDE VOU?	Linguagens, Códigos e suas Tecnologias	Língua Portuguesa (LP)	50 (71 a 90)
			Ed Física (EF)	20
			Percurso Livre de Língua Portuguesa (PLP)	50
		Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias	Matemática (MAT)	50 (71 a 80)
			Percurso Livre de Matemática (PLM)	50
		Ciências Humanas e suas Tecnologias	História (HIS)	90
			Inglês (ING)	70
Componentes Transdisciplinares	Projeto Pedagógico Complementar (PPC) Atividade Complementar Interdisciplinar (ACI)	50		
	Total	490		
	Total Geral	1.600		

14. HABILIDADES

LÍNGUA PORTUGUESA /EF

- H1 - Localizar, combinar e organizar, em uma ordem ou sequência, informações explícitas distribuídas ao longo do texto de diversos gêneros. (CI-R)
- H2 - Formular hipóteses sobre o conteúdo de um texto a partir de pistas (título, gênero textual, suporte de circulação, ilustrações...). (CI-R)
- H3 - Associar termos ou assuntos de um texto ao conhecimento prévio, com base em situações de perguntas e respostas dirigidas. (CI-B)
- H4 - Formular, validar ou reformular hipóteses a respeito do conteúdo do texto, antes ou durante a leitura. (CI-R)
- H5 - Inferir o sentido de uma palavra ou expressão em um texto (CI-R)
- H6 - Reconhecer ideia principal, tema, tese ou assunto de texto. (CI-B)
- H7 - Identificar gênero, finalidade e público-alvo de um texto, a partir de elementos estruturais e gráficos. (CI-B)
- H8 - Estabelecer relações de sentido entre partes de um texto, identificando repetições e substituições que contribuem para a sua continuidade. (CII-O)
- H9 - Estabelecer relações de sentido entre segmentos de um texto (temporalidade, causalidade, contraposição, comparação, oposição, etc.). (CII-O)
- H10 - Reconhecer o efeito de sentido produzido no texto pelo uso de pontuação expressiva (reticências, exclamação, interrogação, aspas, etc.) ou notações gráficas. (CI-R)
- H11 - Substituir vocábulos ou expressões por outros de mesmo sentido, ou escolher, entre diferentes palavras e expressões, aquelas que sejam mais apropriadas ao que se quer dizer ou ao contexto textual. (CI-R)
- H12 - Reconhecer, em textos, semelhanças ou posições distintas entre duas ou mais opiniões relativas ao mesmo fato ou ao mesmo tema. (CI-R)
- H13 - Identificar estratégias empregadas pelo autor, em um texto argumentativo, para o convencimento do público, tais como intimidação, sedução, comoção, chantagem, contestação, discordância, aprovação, entre outras. (CII-R)
- H14 - Identificar em um texto dissertativo: argumento/ contra-argumento; problema/ solução; definição/ exemplo; comparação; oposição; analogia. (CII-O)
- H15 - Identificar propriedades morfológicas de flexão nominal, verbal, processos derivacionais de prefixação, sufixação e composição. (CI-B)
- H16 - Identificar, no texto, marcas de uso de variação linguística, no que diz respeito aos fatores geográficos, históricos, sociológicos e técnicos; às diferenças entre os padrões da linguagem oral e os padrões da linguagem escrita; à seleção de registro em função da situação interlocutiva (formal ou informal); aos diferentes componentes do sistema linguístico em que a variação se manifesta: na fonética, no léxico, na morfologia, na sintaxe. (CI-B)
- H17 - Empregar recursos coesivos oferecidos pelo sistema de pontuação; conectivos; expressões que marcam temporalidade e causalidade; substituições lexicais; manutenção do tempo verbal. (CII - O)
- H18 - Adequar o uso da linguagem à situação de comunicação formal ou informal em produções oral e escrita. (CI-O)
- H19 - Utilizar procedimentos de elaboração de textos com temas previamente escolhidos: planejar o texto, levantar ideias e dados, rascunhar, revisar e cuidar da apresentação. (CIII - R)
- H20 - Produzir textos, a partir de determinada proposta, considerando: tema, gênero, linguagem, finalidade e interlocutor do texto. (CIII-R)

HISTÓRIA/ EF

- H1 - Compreender que a História é a construção de todos os seres humanos, a cada momento, ressaltando-se as identidades pessoais e sociais. (CII-O)
- H2 - Associar acontecimentos históricos em sua temporalidade, estabelecendo relações de anterioridade, posterioridade, permanências, mudanças, sucessão e simultaneidade. (CII-O)
- H3 - Reconhecer a importância de vestígios arqueológicos e fontes documentais de natureza diversa. (CI-B)
- H4 - Analisar formas de interações culturais, sociais, econômicas, ambientais em diferentes circunstâncias históricas, propondo intervenções solidárias na realidade com o objetivo de garantir o respeito aos direitos humanos. (CIII-R)
- H5 - Identificar as principais características e consequências do encontro entre europeus e as diferentes civilizações da Ásia, África e América. (CI-B)
- H6 - Reconhecer as principais características do processo de trabalho desenvolvido nos engenhos açucareiros e nas minas de ouro na colônia portuguesa. (CI-B)
- H7 - Analisar a participação das principais matrizes étnico-culturais responsáveis pela formação da sociedade brasileira. (CIII-R)
- H8 - Compreender a formação histórica das sociedades como resultado de conflitos e relações de poder entre as nações. (CII-O)
- H9 - Reconhecer a importância do patrimônio étnico-cultural para a preservação da memória histórica e da identidade de diferentes grupos sociais. (CI-B)
- H10 - Estabelecer relações entre as principais decorrências da transferência da Corte portuguesa para o Brasil ao processo de Independência política do país, caracterizando os principais movimentos de contestação ao Império e sua influência na Proclamação da República. (CII-O)
- H11 - Interpretar as principais mudanças e permanências que caracterizaram a instalação do regime republicano no Brasil. (CII-O)
- H12 - Avaliar a importância dos movimentos coletivos de resistência e dos movimentos culturais para as conquistas sociais e de preservação dos direitos dos cidadãos ao longo da história. (CIII-R)
- H13 - Identificar o imperialismo norte-americano como componente essencial do processo de conflitos de caráter político-econômico e cultural no período da Guerra Fria. (CI-B)
- H14 - Compreender que a formação das sociedades contemporâneas é resultado de interações e conflitos de caráter político-econômico e cultural. (CII-O)
- H15 - Avaliar o regime ditatorial instalado no Brasil, a partir de 1964, considerando a supressão da liberdade e a repressão à oposição. (CIII-R)

CIÊNCIAS /EF

- H1 - Compreender o planeta, desde o saber associar o fato de não ver as estrelas durante o dia à luminosidade excessiva, à ocorrência das estações do ano, ao movimento da Terra em torno do sol. (CII-O)
- H2 - Inferir características (umidade, fertilidade e permeabilidade) de determinadas localidades, com base na informação prévia de que são constituídas basicamente por solos argilosos ou arenosos. (CII-R)
- H3 - Associar mudanças de estado físico da água, em situações experimentais ou do cotidiano, às respectivas variações de pressão e temperatura. (CII-O)
- H4 - Reconhecer, em textos ou análise de cadeias alimentares, características básicas de fungos e bactérias e a importância do plâncton para manutenção da vida. (CI-B)
- H5 - Identificar a força da gravidade como a força de atração que mantém os objetos presos à superfície da Terra. (CII-B)
- H6 - Diferenciar substâncias simples e compostas através de análises de suas fórmulas moleculares ou de processos de sua decomposição. (CII-R)
- H7 - Perceber a terra como um organismo vivo, identificando características de líquens e musgos e sua sobrevivência em lugares frios. (CI-B)
- H8 - Agrupar organismos vertebrados (aves, mamíferos, répteis, anfíbios e peixes) de acordo com características do seu revestimento. (CII-O)
- H9 - Associar a existência de microrganismos a situações cotidianas como produção de pão, coalhada, iogurte, aproveitamento de alimentos, restos de animais e vegetais. (CI-O)
- H10 - Reconhecer fatores que colocam em risco o equilíbrio ambiental da Floresta Amazônica, Mata Atlântica, Pantanal, refletindo sobre medidas para preservação e conservação desses ambientes. (CIII-R)
- H11 - Identificar, em textos, vantagens e desvantagens dos diferentes processos de geração de energia elétrica. (CIII-B)
- H12 - Associar a propriedade do alumínio, do cobre e do ferro às características que os qualificam como adequados para a confecção de panelas. (CI-O)
- H13 - Identificar o papel do açúcar e do sal na atividade dos microrganismos, com base na análise de resultados experimentais. (CII-O)
- H14 - Reconhecer a estrutura de um motor elétrico, com base em ilustração. (CI-B)
- H15 - Associar os efeitos de lentes de correção aos principais defeitos de visão indicados em esquemas. (CII-R)
- H16 - Associar a realização dos movimentos à atividade de músculos, ossos, nervos e articulações. (CI-B)
- H17 - Reconhecer as funções dos principais órgãos do Sistema reprodutor masculino, feminino e construir argumentos referentes à adoção de processos cirúrgicos de esterilização. (CI-R)
- H18 - Identificar os órgãos do Sistema circulatório e relacionar fatores que interferem no número de pulsações por minuto em uma pessoa adulta durante diferentes atividades ao longo da vida. (CII-O)
- H19 - Identificar as funções da adrenalina e da insulina nos organismos humano. (CI-B)
- H20 - Reconhecer as transformações básicas sofridas pelos alimentos ao longo do processo digestório. (CI-B)
- H21 - Reconhecer formas preventivas de doenças como malária, dengue, ancilostomíase, esquistossomose e AIDS. (CI-B)

GEOGRAFIA /EF

- H1 – Reconhecer o papel das sociedades no processo de produção do espaço, do território, da paisagem e do lugar. (CI-B)
- H2 - Identificar fenômenos e fatos histórico-geográficos e suas dimensões espaciais e temporais, em textos científicos, gráficos, tabelas, imagens, fotos, etc. (CI-B)
- H3 – Identificar a presença dos recursos naturais na organização do espaço geográfico, relacionando transformações naturais e intervenção humana. (CI-B)
- H4 – Analisar situações relacionadas à diversidade sociocultural, nas análises de fatos e processos geográficos, avaliando o respeito aos direitos humanos. (CIII-R)
- H5 – Interpretar, em bases cartográficas e/ou iconográficas, pontos cardiais e colaterais, posição astronômica da Terra, dos continentes e oceanos, a localização das linhas imaginárias e as consequências dos movimentos de rotação e translação para a vida das diferentes espécies no planeta Terra. (CII-O)
- H6 – Reconhecer a importância dos meios de comunicação e informação como forma de aproximação dos lugares. (CI-B)
- H7 – Compreender o significado e a importância da água e de seu ciclo para a sociedade, em sua relação com condições socioambientais, sabendo qualificar diferentes formas de uso resultantes da intervenção humana. (CII-O)
- H8 – Identificar, em registros históricos - geográficos, as diferentes formas de organização político-administrativa do Brasil, diferenciando aspectos físicos, econômicos, políticos e socioculturais das regiões brasileiras. (CI-B)
- H9 – Identificar elementos histórico-geográficos representativos da herança colonial do Continente Americano. (CI-B)
- H10 – Diferenciar as singularidades das características físicas, socioculturais e econômicas dos países que compõem a América Latina. (CII-O)
- H11 – Analisar características da nova ordem mundial, considerando blocos econômicos e relações norte-sul como formas para descrever a regionalização do espaço mundial. (CIII-R)
- H12 – Analisar fatos e informações relativas às condições populacionais, econômicas e políticas representativas da inserção da Índia e da China no cenário mundial. (CIII-R)
- H13 - Reconhecer as singularidades das características físicas, humanas e econômicas dos países e territórios pertencentes à Oceania notadamente a Austrália e Nova Zelândia. (CI-B)
- H14 – Identificar os processos histórico-geográficos que explicam o desencadeamento de inúmeros conflitos étnico-culturais no mundo contemporâneo, com destaques para os ocorridos na África. (CI-B)
- H15 – Analisar o contexto de surgimento e o significado do fortalecimento político e religioso do mundo islâmico na atualidade. (CIII-R)

ENSINO RELIGIOSO/ EF

- H1 – Reconhecer a importância do Ensino Religioso, respeitando a pluralidade e o ensinamento de diferentes expressões da religiosidade humana, na cultura e na sociedade. (CI-O)
- H2 – Reconhecer que a religiosidade, nas diversas tradições, promove a luta pelos Direitos Humanos, o desenvolvimento integral do ser contemplando os aspectos éticos, moral, a pluralidade cultural e crenças. (CI-R)
- H3 - Reconhecer que o Brasil é um Estado laico e que a liberdade de religião é um valor para a sociedade na sua totalidade. (CI-R)
- H4 – Compreender que o Sagrado é a principal conexão entre o ser humano e o Divino e tem como expressão das crenças o eterno e o imutável, podendo ser representado por um conjunto de realidades (seres, lugares, coisas, monumentos, pessoas...), sacralizados pelas diferentes religiosidades de cada sociedade. (CII-O)
- H5 – Compreender que a intolerância religiosa é um conjunto de atitudes e ideologias ofensivas a diferentes crenças e religiões. (CII-O)
- H6 - Perceber que o respeito e tolerância aos cultos e crenças são princípios das diferentes religiões na formação do ser humano melhor, além de serem assegurados pelos Direitos Humanos e pela Constituição Federal Brasileira. (CI-B)
- H7 – Reconhecer como as tradições religiosas entendem a saúde, as práticas de higiene e a alimentação no contexto de seus cultos e do cotidiano. (CI-B)
- H8 – Reconhecer que as diferentes tradições religiosas têm suas datas, rituais e festas que alteram o cotidiano das pessoas e como são administradas no contexto das relações sociais. (CI-B)
- H9 – Compreender especificidades de diferentes tradições religiosas e a sua convivência com o contexto do mundo do trabalho. (CII-O)
- H10 – Reconhecer como as diferentes tradições religiosas convivem com os novos tipos de organização da família, com as questões de adoção, divórcio e o papel do homem e da mulher nesse novo contexto. (CI-B)
- H11 – Observar como as diversas tradições religiosas entendem e associam o seu conceito de sagrado e fé com as diferentes atividades de lazer. (CI-B)
- H12 – Identificar a relação das diferentes tradições religiosas com os elementos da natureza e reconhecer como as suas orientações promovem a espiritualidade e um mundo mais sustentável. (CI-R)
- H13 – Reconhecer como as diversas tradições religiosas relacionam-se com os jovens diante da sua espiritualidade e enfrentamento de conflitos social, cultural e familiar. (CI-R)
- H14 – Identificar como a estética e o belo estão presentes, nas diferentes tradições religiosas, e como influenciam na relação e equilíbrio das pessoas na sua espiritualidade, beleza física e conexão com o divino. (CI-R)

ENSINO RELIGIOSO/ EF

H1 – Reconhecer a importância do Ensino Religioso, respeitando a pluralidade e o ensinamento de diferentes expressões da religiosidade humana, na cultura e na sociedade. (CI-O)

H2 – Reconhecer que a religiosidade, nas diversas tradições, promove a luta pelos Direitos Humanos, o desenvolvimento integral do ser contemplando os aspectos éticos, moral, a pluralidade cultural e crenças. (CI-R)

H3 - Reconhecer que o Brasil é um Estado laico e que a liberdade de religião é um valor para a sociedade na sua totalidade. (CI-R)

H4 – Compreender que o Sagrado é a principal conexão entre o ser humano e o Divino e tem como expressão das crenças o eterno e o imutável, podendo ser representado por um conjunto de realidades (seres, lugares, coisas, monumentos, pessoas...), sacralizados pelas diferentes religiosidades de cada sociedade. (CII-O)

H5 – Compreender que a intolerância religiosa é um conjunto de atitudes e ideologias ofensivas a diferentes crenças e religiões. (CII-O)

H6 - Perceber que o respeito e tolerância aos cultos e crenças são princípios das diferentes religiões na formação do ser humano melhor, além de serem assegurados pelos Direitos Humanos e pela Constituição Federal Brasileira. (CI-B)

H7 – Reconhecer como as tradições religiosas entendem a saúde, as práticas de higiene e a alimentação no contexto de seus cultos e do cotidiano. (CI-B)

H8 – Reconhecer que as diferentes tradições religiosas têm suas datas, rituais e festas que alteram o cotidiano das pessoas e como são administradas no contexto das relações sociais. (CI-B)

H9 – Compreender especificidades de diferentes tradições religiosas e a sua convivência com o contexto do mundo do trabalho. (CII-O)

H10 – Reconhecer como as diferentes tradições religiosas convivem com os novos tipos de organização da família, com as questões de adoção, divórcio e o papel do homem e da mulher nesse novo contexto. (CI-B)

H11 – Observar como as diversas tradições religiosas entendem e associam o seu conceito de sagrado e fé com as diferentes atividades de lazer. (CI-B)

H12 – Identificar a relação das diferentes tradições religiosas com os elementos da natureza e reconhecer como as suas orientações promovem a espiritualidade e um mundo mais sustentável. (CI-R)

H13 – Reconhecer como as diversas tradições religiosas relacionam-se com os jovens diante da sua espiritualidade e enfrentamento de conflitos social, cultural e familiar. (CI-R)

H14 – Identificar como a estética e o belo estão presentes, nas diferentes tradições religiosas, e como influenciam na relação e equilíbrio das pessoas na sua espiritualidade, beleza física e conexão com o divino. (CI-R)

MATEMÁTICA - EF

- H1 – Reconhecer e utilizar características do sistema de numeração decimal, tais como agrupamentos e trocas na base 10 e princípio do valor posicional. (CI-O)
- H2 – Resolver problema com números naturais, envolvendo diferentes significados da adição ou da subtração, da multiplicação ou da divisão. (CIII-R)
- H3 – Resolver problema envolvendo relações entre as unidades de medida mais usuais de comprimento, massa ou capacidade. (CIII-R)
- H4 – Resolver problema envolvendo as noções de múltiplos e de divisores de um número natural, incluindo a ideia de números primos. (CIII-R)
- H5 – Resolver problema envolvendo a ideia de fração, associada a diferentes significados. (CIII-R)
- H6 – Comparar frações, utilizando a noção de equivalência. (CII-O)
- H7 – Identificar a localização de números racionais na reta numérica. (CI-B)
- H8 – Usar as relações entre ângulos formados por duas retas concorrentes ou por retas paralelas cortadas por uma reta transversal para resolver problemas. (CII-O)
- H9 – Estabelecer a relação de ordem entre os números inteiros. (CI-O)
- H10 – Resolver problema envolvendo operações com números inteiros. (CIII-R)
- H11 – Interpretar informações apresentadas por meio de coordenadas cartesianas. (CI-R)
- H12 – Resolver problema envolvendo porcentagem associada às noções de lucro e prejuízo. (CIII-R)
- H13 – Utilizar as relações métricas do triângulo retângulo, incluindo o teorema de Pitágoras, para resolver problema. (CII-O)
- H14 – Resolver problema envolvendo equação do 1º grau. (CIII-R)
- H15 – Resolver problema envolvendo cálculos com potência (expoente inteiro e positivo) e raiz quadrada ou cúbica de número inteiro e positivo. (CIII-R)
- H16 – Resolver problema envolvendo duas ou mais operações com números racionais. (CIII-R)
- H17 – Calcular o valor numérico de uma expressão algébrica. (CII-O)
- H18 – Efetuar cálculos que envolvam operações com números racionais representados na forma fracionária (adição, subtração, multiplicação, potenciação). (CII-O)
- H19 – Resolver problema que envolve sistema de duas equações do primeiro grau com duas incógnitas. (CIII-R)
- H20 – Identificar a relação entre as representações algébrica e geométrica de um sistema de equações de primeiro grau. (CI-B)
- H21 – Resolver uma expressão aritmética, envolvendo operações com potências de expoente inteiro. (CII-O)
- H22 – Identificar uma expressão algébrica equivalente à outra, por meio da fatoração ou de seu desenvolvimento. (CI-B)
- H23 – Resolver problema cuja solução recaia em uma equação do 2º grau. (CIII-R)
- H24 – Interpretar informações e dados apresentados em gráficos. (CII-O)

LÍNGUA ESTRANGEIRA - INGLÊS /EF

- H1 – Identificar a finalidade de um texto em língua inglesa, mobilizando conhecimentos prévios sobre o formato do gênero, tema ou assunto principal. (CI – B)
- H2 – Localizar informações explícitas em um texto em língua inglesa, com o objetivo de solucionar um problema proposto. (CIII-R)
- H3 – Ler fichas de instrução, em língua inglesa para o uso de determinado artefato, identificando frases em língua portuguesa que melhor traduzam determinadas ordens indicadas para esse uso. (CII-O)
- H4 – Ler e compreender pequenos textos, reconhecendo os princípios de aplicação das estruturas gramaticais da língua inglesa. (CI-O)
- H5 – Utilizar o verbo *to be* em todas as formas, de modo a propiciar a comunicação correta em situações contextualizadas. (CII-O)
- H6 – Formular e responder perguntas, em língua inglesa, considerando a situação de interlocução em jogo. (CIII-R)
- H7 – Organizar, em sequência, informações explícitas distribuídas ao longo de um texto em língua inglesa, considerando a ordem em que aparecem. (CIII-O)
- H8 – Escrever ou reescrever um texto em língua inglesa, a partir da leitura de um texto-estímulo, fazendo referência à ideia principal do texto, organizando-o de acordo com o gênero solicitado e utilizando alguns recursos da escrita. (CIII-R)
- H9 – Inferir informações em textos, apoiando-se em recursos não verbais, ilustrações, logos, palavras, datas, etc. (CIII-R)
- H10 – Formular hipóteses sobre regras de uso da língua escrita, a partir da análise de regularidades, e aplicá-las em produções escritas, revisões e leituras (CIII-R)

EDUCAÇÃO FÍSICA - EF

H1 – Compreender o corpo na sua formação óssea, muscular, cutânea e como se articulam formando o sistema motor. (CII-O)

H2 – Associar as informações em imagens às diferentes observações do próprio corpo e/ou de colegas, respeitando as diferenças corporais. (CII-O)

H3 – Reconhecer que as atividades corporais cardiorrespiratórias, bons hábitos de atividades físicas, alimentares, lazer e dormir são essenciais para ter um corpo saudável. (CI-B)

H4 – Reconhecer que as manifestações corporais (danças, lendas, contos) são movimentos representativos de diferentes grupos e que apresentam dinâmicas coletivas em todas as etapas da vida, escrevendo uma história através das expressões do corpo. (CI-R).

H5 – Associar as atividades em equipes que a educação física promove à saúde e integridade do corpo, cuidar de si e do outro diante das relações sociais em construção, avaliando os valores humanos no contexto da atualidade de consumo e comunicação através das mídias. (CII-R).

H6 – Compreender a importância de que brinquedos e jogos motores, de diferentes grupos, são expressões e tradições históricas que caracterizam a identidade lúdica local e parte do patrimônio intangível ou imaterial da humanidade. (CII-O).

H7 – Compreender o que caracteriza os esportes e as suas diferentes formas de organização para atender as diversidades em todas as dimensões de sua prática. (CII-O).

H8 – Planejar as olimpíadas da turma/escola, com diferentes atividades esportivas e expressões tradicionais, que caracterizem a educação física como cultura corporal e movimento, atendendo às necessidades e diferenças do grupo. (CIII-R).

H9 – Reconhecer a dança como expressão rítmica de cada pessoa/grupo, em interação com conceitos e valores do ambiente sociocultural, e possibilidade de comunicação por gestos e posturas com os deuses, a natureza e os diferentes povos. (CI-B)

H10 – Identificar as expressões de dança das regiões brasileiras, a sua origem e significados dos movimentos e alegorias como representação da história, identidade e cidadania. (CI-B)

H11 – Perceber a importância dos elementos da dança como estruturas especiais, que orientam as expressões do corpo nas atitudes cênicas e de comunicação social, e base para compreender a performance das diversas apresentações artísticas. (CII-O)

H12 – Observar que os jogos coreográficos são aplicações das diversas expressões e elementos da cultura rítmica para criar, exercitar e resgatar danças e tradições locais que envolvem corpo e movimento. (CI-B)

ARTE – EF

- H1 - Identificar diferentes possibilidades de organização espacial e de exploração dos elementos formais nas imagens artísticas. (CI-B)
- H2 - Descobrir possibilidades plásticas em diferentes formas, texturas e suportes. (CI-B)
- H3 - Expressar experiências do cotidiano por meio da linguagem visual. (CI-O)
- H4 - Explorar e produzir composições, a partir de formas bi e tridimensionais. (CI-R)
- H5 - Criar ambientes e/ou figurinos, transpondo elementos das artes visuais para a linguagem do teatro. (CIII-R)
- H6 - Compreender a linguagem visual, tendo em vista a sensibilidade e o senso crítico, valorizando e respeitando a diversidade estética historicamente construída. (CI-R)
- H7 - Apreciar e explorar a sonoridade de diversos ambientes, diferenciando sons e ruídos. (CII-O)
- H8 - Construir harmonias sonoras, utilizando a voz e instrumentos musicais. (CI-R)
- H9 - Organizar um sarau musical, valorizando e ampliando a cultura e a produção musical do grupo. (CIII-R)
- H10 - Compreender e considerar os espaços geográficos, épocas e etnias, suas características e diferentes culturas dentro dos gêneros musicais diversos. (CII-O)

PROJETO PEDAGÓGICO COMPLEMENTAR

Os **PROJETOS PEDAGÓGICOS COMPLEMENTARES** focalizam temáticas de interesse dos estudantes, da comunidade escolar e de entorno, estendendo-as à comunidade planetária. Estimulam a vivência da transdisciplinaridade e da interculturalidade, perpassando as atividades das diferentes disciplinas. Viabilizam a aplicação imediata do conhecimento construído, por meio de intervenções conscientes e compartilhadas, nas situações-problema detectadas.

O desenvolvimento das habilidades 1 a 8 são observáveis na vivência de todo e qualquer projeto pedagógico complementar.

- H1 – Utilizar a língua materna para estruturar experiência e explicar a realidade. (CI- O)
- H2 – Reconhecer os aspectos formais da modalidade oral e de escrita, para uso em situações específicas de comunicação. (CI-B).
- H3 – Identificar recursos verbais ou não verbais utilizados em um texto com a finalidade de criar e mudar comportamentos e hábitos ou de gerar mensagem de cunho político, cultural, social ou ambiental. (CIII-R)
- H4 – Mobilizar informações relevantes de textos em múltiplas linguagens – imagens, vídeos, tabelas, gráficos para solucionar determinado problema apresentado. (CIII-R)
- H5 – Inferir sobre elementos que não estão presentes em uma situação, mas que podem ser deduzidos por aquelas que ali estão. (CII-R)
- H6– Relacionar informações representadas em diferentes formas e linguagens, e conhecimentos disponíveis em situações concretas, para construir argumentação consistente. (CII-R)
- H7 – Considerar diversos ângulos de uma mesma questão, compartilhando diferentes pontos de vista, respeitando as diferenças presentes no raciocínio de cada pessoa. (CIII-R)
- H8 – Recorrer aos conhecimentos construídos para elaboração de propostas de intervenção solidária na realidade, respeitando os valores humanos e considerando a diversidade sociocultural. (CIII-R)

MÓDULO I

SEGURANÇA ALIMENTAR E NUTRICIONAL – EDUCAÇÃO À MESA

- H9 – Perceber a alimentação segura e nutritiva como um direito humano assegurado a todo cidadão, um dever da sociedade e do Estado. (CI-B)
- H10 – Reconhecer a importância da cultura alimentar familiar/local, respeitando a variedade e os hábitos alimentares que fazem parte de uma tradição. (CI-O)
- H11 – Identificar a alimentação adequada às diferentes fases da vida, desenvolvendo hábitos de uma alimentação balanceada e de qualidade. (CI-O)

MÓDULO II

SAGRADO

- H1 – Reconhecer a importância do Ensino Religioso, respeitando a pluralidade e o ensinamento de diferentes expressões da religiosidade humana, na cultura e na sociedade. (CI-O)
- H2 – Reconhecer que a religiosidade, nas diversas tradições, promove a luta pelos Direitos Humanos, o desenvolvimento integral do ser contemplando os aspectos éticos, moral, a pluralidade cultural e crenças. (CI-R)
- H3 – Reconhecer que o Brasil é um Estado laico e que a liberdade de religião é um valor para a sociedade na sua totalidade. (CI-R)
- H4 – Compreender que o Sagrado é a principal conexão entre o ser humano e o Divino e tem como expressão das crenças o eterno e o imutável, podendo ser representado por um conjunto de realidades (seres, lugares, coisas, monumentos, pessoas...), sacralizados pelas diferentes religiosidades de cada sociedade. (CII-O)
- H5 – Compreender que a intolerância religiosa é um conjunto de atitudes e ideologias ofensivas a diferentes crenças e religiões. (CII-O)
- H6 – Perceber que o respeito e tolerância aos cultos e crenças são princípios das diferentes religiões na formação do ser humano melhor, além de serem assegurados pelos Direitos Humanos e pela Constituição Federal Brasileira. (CI-B)
- H7 – Reconhecer como as tradições religiosas entendem a saúde, as práticas de higiene e a alimentação no contexto de seus cultos e do cotidiano. (CI-B)
- H8 – Reconhecer que as diferentes tradições religiosas têm suas datas, rituais e festas que alteram o cotidiano das pessoas e como são administradas no contexto das relações sociais. (CI-B)
- H9 – Compreender especificidades de diferentes tradições religiosas e a sua convivência com o contexto do mundo do trabalho. (CII-O)
- H10 – Reconhecer como as diferentes tradições religiosas convivem com os novos tipos de organização da família, com as questões de adoção, divórcio e o papel do homem e da mulher nesse novo contexto. (CI-B)
- H11 – Observar como as diversas tradições religiosas entendem e associam o seu conceito de sagrado e fé com as diferentes atividades de lazer. (CI-B)
- H12 – Identificar a relação das diferentes tradições religiosas com os elementos da natureza e reconhecer como as suas orientações promovem a espiritualidade e um mundo mais sustentável. (CI-R)
- H13 – Reconhecer como as diversas tradições religiosas relacionam-se com os jovens diante da sua espiritualidade e enfrentamento de conflitos social, cultural e familiar. (CI-R)
- H14 – Identificar como a estética e o belo estão presentes, nas diferentes tradições religiosas, e como influenciam na relação e equilíbrio das pessoas na sua espiritualidade, beleza física e conexão com o divino. (CI-R)

MÓDULO III

PROTAGONISTAS E EMPREENDEDORES

- H17- Desenvolver o senso de oportunidades para a promoção de negócios socialmente úteis, identificando possibilidades de negócio na economia local. (CIII –R)
- H18 – Produzir novos discursos sobre as realidades sociais a partir das observações e reflexões realizadas no contexto econômico, social, cultural, local e mundial. (CIII – R)
- H19 – Compreender a necessidade de adoção de condutas éticas em um ambiente de trabalho. (CI – O)
- H20 – Reconhecer os direitos e deveres trabalhistas e os previdenciários, aprimorando a condição de trabalhador. (CI – O)
- H21 – Identificar características pessoais que possam favorecer ou prejudicar a capacidade empreendedora. (CI – B)

PERCURSO LIVRE DE PORTUGUÊS

O **PERCURSO LIVRE** é um trabalho realizado no âmbito do letramento literário ao longo do Projeto. Uma atividade transdisciplinar que visa estimular o prazer de ler obras da literatura clássica e contemporânea.

- H1 – Estabelecer relações entre a ficção e a realidade, identificando permanências ou mudanças culturais, sociais, políticas, econômicas no contexto nacional ou internacional, a depender da obra lida. (CII-O)
- H2 – Opinar e posicionar-se criticamente diante das ideias compartilhadas sobre a obra lida. (CIII- R)
- H3 - Identificar os diferentes elementos que estruturam o texto literário narrativo em diferentes gêneros: personagens; marcadores de tempo e de localização; sequência lógica dos fatos; modos de narrar (1º e 3º pessoa); adjetivação na caracterização de personagens, cenários e objetos; ou modos de marcar o discurso alheio (discurso direto/ indireto). (CI-B)
- H4 – Identificar o conflito gerador do enredo e os elementos que constroem a narrativa. (CII-R)
- H5 – Estabelecer relação de causa e consequência entre partes e elementos de uma fábula. (CII-O)
- H6 – Articular conhecimentos prévios e informações textuais para explicar sentidos figurados, conotações, ambiguidades, ironias, opiniões, valores e intenções implícitas nas falas dos personagens. (CII-O)
- H7 – Inferir informações, identificando o comportamento, os sentimentos e os traços de personalidade de uma determinada personagem, nos gêneros conto e romance. (CII-R)
- H8 – Reconhecer, com base em informações implícitas, não só características dos personagens de uma narrativa, mas também as intenções pretendidas com uma ação particular. (CII-R)
- H9 – Identificar o tema de um texto poético a partir de pistas evidenciadas nos versos. (CI-B)

PERCURSO LIVRE DE MATEMÁTICA

O **Percurso Livre** é um trabalho realizado no âmbito do letramento matemático ao longo do Projeto. Uma atividade transdisciplinar que visa estimular o desenvolvimento da leitura e interpretação da linguagem matemática, do raciocínio lógico, em uma variedade de contextos, de forma lúdica e criativa.

TEMA: OPERAÇÕES BÁSICAS

- H1 – Reconhecer, ler e escrever números naturais. (CI-B)
- H2 – Demonstrar a compreensão do significado dos números pela análise de sua ordem de grandeza. (CI-B)
- H3 – Resolver cálculos que envolvam adição e subtração, fazendo uso de recursos como cálculo mental e estimativa. (CII-O)
- H4 – Resolver cálculos que envolvam multiplicação e divisão, fazendo uso de recursos como cálculo mental e estimativa. (CII-O)
- H5 – Demonstrar a compreensão dos conceitos da divisão (repartir quantidades iguais e determinar quanto cabe). (CI-B)
- H6 – Resolver problemas, expressos por enunciados escritos, que envolvam a adição e a subtração, em situações relacionadas aos seus diversos significados (juntar e separar, acrescentar e retirar). (CII-O)
- H7 – Resolver problemas, expressos por enunciados escritos, que envolvam a multiplicação e a divisão, em situações relacionadas aos seus diversos significados.(CII-O)

TEMA: EXPLORAÇÃO ESPACIAL

- H1 – Identificar e interpretar fenômenos de qualquer natureza expressos em linguagem geométrica. (CI-O)
- H2 – Construir e identificar conceitos geométricos no contexto da atividade cotidiana. (CII-O)
- H3 – Interpretar informações e aplicar estratégias geométricas na solução de problemas do cotidiano. (CIII-R)

TEMA: LÓGICA

- H4 – Interpretar informações de natureza científica e social obtidas da leitura de gráficos e tabelas, realizando previsão de tendências e extrapolação. (CI-R)
- H5 – Utilizar conceitos e procedimentos matemáticos para explicar fenômenos ou fatos do cotidiano. (CII-O)
- H6 – Utilizar conceitos e procedimentos matemáticos para construir formas de raciocínio e processos mentais (indução, dedução, analogia e estimativa) que permitam aplicar estratégias para resolução de problemas. (CIII-R)

EQUIPES PARA O DESENVOLVIMENTO DO SER

A Organização da turma em quatro Equipes: Socialização, Coordenação, Síntese e Avaliação com responsabilidades/atribuições específicas, orientadas pelo professor, contribuem para a construção do senso de coletividade e faz com que os estudantes consigam se constituir em uma comunidade de aprendizagem, tornando-se, cada um, corresponsável pelo processo de aprendizagem e pelo alcance de resultados e metas coletivas. As Equipes de trabalho valorizam a autogestão da aprendizagem dos estudantes e o desenvolvimento de competências e habilidades essenciais à sua formação pessoal, escolar, social e profissional.

COORDENAÇÃO

H1 – Trabalhar de forma colaborativa, cooperando com o sucesso e aprendizagem do grupo. (CIII-O)

H2 – Desenvolver atitudes de gestão de pessoas e espaços, liderança, autonomia, pró-atividade e responsabilidade com o ambiente coletivo para construção do conhecimento. (CIII-O)

SOCIALIZAÇÃO

H3 - Construir relações interpessoais para desenvolver a afetividade, a confiança, a integração, a solidariedade, a flexibilidade às mudanças e o respeito à convivência grupal. (CIII-O)

SÍNTESE

H4 – Sintetizar assuntos e conteúdos relacionados à construção do conhecimento e aprendizagens diversas, elaborando estratégias adequadas para comunicá-los. (CI-O)

H5 – Organizar a fala e/ou escrita, observando a continuidade do tema, a sequência, a clareza e a coerência das ideias. (CI-O)

AVALIAÇÃO

H6 – Saber ouvir a respeito de ideias, opiniões, conhecimentos, atitudes, posicionando-se criticamente e com polidez ao emitir juízo de valor. (CIII-R)

H7 – Exercitar a observação, a análise, a crítica construtiva, a argumentação, o respeito a diferentes juízos de valor e a corresponsabilidade com os resultados da aprendizagem. (CIII-O)

H8 – Realizar autoavaliação, percebendo-se como um ser com potencialidades e fragilidades. (CIII-R)

MEMORIAL

O **Memorial** é uma ferramenta que **instrumentaliza** professores e estudantes na sala de aula, num processo avaliativo contínuo que assegura tanto o registro quanto a formulação de critérios e juízos de valor que expressem o crescimento das pessoas envolvidas. Encoraja um verdadeiro crescimento e um envolvimento consciente, devido ao desenvolvimento do pensamento reflexivo, da capacidade crítica, da autoestima e da expressão escrita, combinado com o benefício de se tornar uma documentação significativa sobre a vida dos estudantes. É uma síntese, um registro de fatos, sentimentos e de aspectos significativos, que dão a base para a avaliação e para a orientação de novos rumos tanto da aprendizagem quanto do ensino.

H1 – Desenvolver a observação, a seleção de fatos ou experiências vivenciadas para registro escrito sistemático e em outras linguagens, tendo em vista construir a memória do percurso de aprendizagem e proceder a uma autoavaliação na busca de crescimento pessoal e coletivo. (CIII-R)

H2 – Organizar a escrita, observando a sequência, a clareza e a coerência de ideias em seu texto. (CI-O)

H3 – Utilizar procedimentos de elaboração de textos, considerando a revisão de aspectos de correção gramatical (ortografia, pontuação e concordância simples) e o cuidado com a apresentação. (CI-R) preconceitos e a discriminação de gênero. (CIII-R)

15. CRONOGRAMAS DOS MÓDULOS

Os cronogramas dos módulos, contendo datas e legendas. São disponibilizados e entregues para os coordenadores regionais, distribuírem aos professores. Os cronogramas são feitos e enviados pela Fundação Roberto Marinho.

Segue abaixo o cronograma do Módulo 2:

ALUMBRAR - MÓDULO 2 – TURMAS QUE INICIARAM EM 2014

1ª SEMANA (09/02/15 a 13/02/15)					2ª SEMANA (19/02/15 a 25/02/15)				
1º DIA 09/02	2º DIA 10/02	3º DIA 11/02	4º DIA 12/02	5º DIA 13/02	6º DIA 19/02	7º DIA 20/02	8º DIA 23/02	9º DIA 24/02	10º DIA 25/02
MAT - 31	LP - 51	MAT - 33	GEO - 01	MAT - 34	GEO - 03	LP - 52	MAT - 35	PLL - 01	MAT - 36
MAT - 31	LP - 51	MAT - 33	GEO - 01	MAT - 34	GEO - 03	LP - 52	MAT - 35	PLL - 02	MAT - 36
MAT - 32	ARTE - 01	PLM - 01	GEO - 02	PER - 01	GEO - 04	REVLP - 01	PLM - 04	PLL - 03	PER - 04
MAT - 32	ARTE - 02	PLM - 02	GEO - 02	PER - 02	GEO - 04	REVLP - 02	PLM - 05	PLL - 04	PER - 05
RMAT - 01	ARTE - 03	PLM - 03	ATGEO - 01	PER - 03	ATGEO - 02	REVLP - 03	PLM - 06	PLL - 05	PER - 06
3ª SEMANA (26/02/15 a 04/03/15)					4ª SEMANA (05/03/15 a 11/03/15)				
11º DIA 26/02	12º DIA 27/02	13º DIA 02/03	14º DIA 03/03	15º DIA 04/03	16º DIA 05/03	17º DIA 06/03	18º DIA 09/03	19º DIA 10/03	20º DIA 11/03
LP - 53	MAT - 37	GEO - 05	LP - 55	PLM - 07	REVLP 05	MAT - 39	GEO - 07	LP - 57	ED FIS-01
LP - 53	MAT - 37	GEO - 05	LP - 55	PLM - 08	REVLP 06	MAT - 39	GEO - 07	LP - 57	ED FIS-02
LP - 54	MAT - 38	GEO - 06	ARTE - 04	PLM - 09	REVLP 07	MAT - 40	GEO - 08	LP - 58	ED FIS-03
LP - 54	MAT - 38	GEO - 06	ARTE - 05	PER - 07	LP - 56	MAT - 40	GEO - 08	LP - 58	ED FIS-04

REVLP 04	RMAT -02	ATGEO-03	ARTE - 06	PER - 08
5ª SEMANA (12/03/15 a 18/03/15)				
21º DIA 12/03	22º DIA 13/03	23º DIA 16/03	24º DIA 17/03	25º DIA 18/03
GEO - 09	MAT - 41	GEO - 11	LP - 59	ARTE -07
GEO - 09	MAT - 41	GEO - 11	LP - 59	ARTE -08
GEO - 10	MAT - 42	GEO - 12	LP - 60	PLLP - 06
GEO - 10	MAT - 42	GEO - 12	LP - 60	PLLP - 07
ATGEO05	PER - 09	ATGEO-06	REVLP 09	PLLP - 08
7ª SEMANA (26/03/15 a 01/04/15)				
31º DIA 26/03	32º DIA 27/03	33º DIA 30/03	34º DIA 31/03	35º DIA 01/04
GEO - 17	MAT - 47	PLLP - 12	MAT - 48	LP - 61
GEO - 17	MAT - 47	PLLP - 13	MAT - 48	LP - 61
GEO - 18	PLM - 10	PLLP - 14	PLM -13	ARTE-13
GEO - 18	PLM - 11	ARTE -11	PLM -14	ARTE-14
ATGEO09	PLM - 12	ARTE -12	PLM - 15	ARTE-15
9ª SEMANA (10/04/15 a 16/04/15)				
41º DIA 10/04	42º DIA 13/04	43º DIA 14/04	44º DIA 15/04	45º DIA 16/04
MAT - 53	GEO - 23	ARTE - 16	GEO - 25	PLLP - 19
MAT - 53	GEO - 23	ARTE - 17	GEO - 25	PLLP - 20
MAT - 54	GEO - 24	PLLP - 16	GEO - 26	PLLP - 21
MAT - 54	GEO - 24	PLLP - 17	GEO - 26	ARTE-18
RMAT -06	PLLP - 15	PLLP - 18	PER -14	ARTE-19
11ª SEMANA (28/04/15 a 05/05/15)				
51º DIA 28/04	52º DIA 29/04	53º DIA 30/04	54º DIA 04/05	55º DIA 05/05
MAT - 55	GEO - 31	MAT - 57	GEO - 33	PER - 21
MAT - 55	GEO - 31	MAT - 57	GEO - 33	PER - 22
MAT - 56	GEO - 32	MAT - 58	GEO - 34	PER - 23
MAT - 56	GEO - 32	MAT - 58	GEO - 34	PER - 24
PER - 18	PER - 19	PER - 20	PLLP - 27	PER - 28
13ª SEMANA (13/05/15 a 19/05/15)				
61º DIA 13/05	62º DIA 14/05	63º DIA 15/05	64º DIA 18/05	65º DIA 19/05
PLM -22	LP - 65	GEO - 37	MAT - 61	ED. FIS-11
PLM -23	LP - 65	GEO - 37	MAT - 61	ED. FIS-12
PLM - 24	LP - 66	GEO - 38	MAT - 62	ED. FIS-13
PER - 29	LP - 66	GEO - 38	MAT - 62	ED. FIS-14
PER - 30	REVLP 14	PLLP - 31	PER -31	ED. FIS-15
15ª SEMANA (27/05/15 a 02/06/15)				

LP - 56	RMAT -03	ATGEO-04	REVLP 08	ED FIS-05
6ª SEMANA (19/03/15 a 25/03/15)				
26º DIA 19/03	27º DIA 20/03	28º DIA 23/03	29º DIA 24/03	30º DIA 25/03
GEO - 13	MAT - 43	GEO - 15	MAT - 45	ARTE - 09
GEO - 13	MAT - 43	GEO - 15	MAT - 45	ARTE - 10
GEO - 14	MAT - 44	GEO - 16	MAT - 46	PLLP - 09
GEO - 14	MAT - 44	GEO - 16	MAT - 46	PLLP - 10
ATGEO-07	RMAT -04	ATGEO-08	RMAT -05	PLLP - 11
8ª SEMANA (02/04/15 a 09/04/15)				
36º DIA 02/04	37º DIA 06/04	38º DIA 07/04	39º DIA 08/04	40º DIA 09/04
MAT - 49	LP - 62	GEO - 19	MAT - 51	GEO - 21
MAT - 49	LP - 62	GEO - 19	MAT - 51	GEO - 21
MAT - 50	LP - 63	GEO - 20	MAT - 52	GEO - 22
MAT - 50	LP - 63	GEO - 20	MAT - 52	GEO - 22
PER - 10	REVLP 10	PER - 11	PER - 12	PER - 13
10ª SEMANA (17/04/15 a 27/04/15)				
46º DIA 17/04	47º DIA 20/04	48º DIA 22/04	49º DIA 24/04	50º DIA 27/04
PLM -16	GEO - 27	PLLP - 22	GEO - 29	ED. FIS
PLM -17	GEO - 27	PLLP - 23	GEO - 29	ED. FIS
PLM - 18	GEO - 28	PLLP - 24	GEO - 30	ED. FIS
PER - 15	GEO - 28	PLLP - 25	GEO - 30	ED. FIS
PPC - 16	ATGEO -10	PLLP - 26	PER - 17	ED. FIS
12ª SEMANA (06/05/15 a 12/05/15)				
56º DIA 06/05	57º DIA 07/05	58º DIA 08/05	59º DIA 11/05	60º DIA 12/05
PLLP - 28	GEO - 35	MAT - 59	LP - 64	PLM -19
PLLP - 29	GEO - 35	MAT - 59	LP - 64	PLM -20
PLLP - 30	GEO - 36	MAT - 60	REVLP 11	PLM - 21
ARTE 20	GEO - 36	MAT - 60	REVLP 12	PER - 27
ARTE 21	PER - 26	RMAT -07	REVLP 13	PER - 28
14ª SEMANA (20/05/15 a 26/05/15)				
66º DIA 20/05	67º DIA 21/05	68º DIA 22/05	69º DIA 25/05	70º DIA 26/05
GEO - 39	MAT - 63	LP - 67	GEO - 41	PLLP - 32
GEO - 39	MAT - 63	LP - 67	GEO - 41	PLLP - 33
GEO - 40	MAT - 64	REVLP 15	GEO - 42	PLLP - 34
GEO - 40	MAT - 64	REVLP 16	GEO - 42	ARTE -22
PER - 32	RMAT -08	REVLP 17	PER - 33	ARTE -23
16ª SEMANA (03/06/15 a 10/06/15)				

71º DIA 27/05	72º DIA 28/05	73º DIA 29/05	74º DIA 01/06	75º DIA 02/06
MAT - 65	LP - 68	MAT - 67	GEO - 43	PLLP - 35
MAT - 65	LP - 68	MAT - 67	GEO - 43	PLLP - 36
MAT - 66	REVLP 18	MAT - 68	GEO - 44	PLLP - 37
MAT - 66	REVLP 19	MAT - 68	GEO - 44	PLLP - 38
RMAT - 09	REVLP 20	RMAT - 10	PER - 34	PLLP - 39
17ª SEMANA (11/06/15 a 17/06/15)				
81º DIA 11/06	82º DIA 12/06	83º DIA 15/06	84º DIA 16/06	85º DIA 17/06
GEO - 49	ED. FÍS -16	PLLP - 41	ARTE -26	PLLP - 46
GEO - 49	ED. FÍS -17	PLLP - 42	ARTE -27	PLLP - 47
GEO - 50	ED. FÍS -18	PLLP - 43	ARTE -28	PLLP - 48
GEO - 50	PER - 36	PLLP - 44	PER - 44	PLLP - 49
ARTE -25	PER - 37	PLLP - 45	PER - 45	PLLP - 50
19ª SEMANA (25/06/15 a 01/07/15)				
91º DIA 25/06	92º DIA 26/06	93º DIA 29/06	94º DIA 30/06	95º DIA 01/07
ACI - 11	ACI - 16	ACI - 21	ACI - 26	ACI - 31
ACI - 12	ACI - 17	ACI - 22	ACI - 27	ACI - 32
ACI - 13	ACI - 18	ACI - 23	ACI - 28	ACI - 33
ACI - 14	ACI - 19	ACI - 24	ACI - 29	ACI - 34
ACI - 15	ACI - 20	ACI - 25	ACI - 30	ACI - 35

76º DIA 03/06	77º DIA 05/06	78º DIA 08/06	79º DIA 09/06	80º DIA 10/06
GEO - 45	MAT - 69	GEO - 47	MAT - 70	LP - 69
GEO - 45	MAT - 69	GEO - 47	MAT - 70	LP - 69
GEO - 46	PLM -25	GEO - 48	PLM -28	LP - 70
GEO - 46	PLM -26	GEO - 48	PLM -29	LP - 70
PER - 35	PLM - 27	PLLP - 40	PLM - 30	ARTE - 24
18ª SEMANA (18/06/15 a 24/06/15)				
86º DIA 18/06	87º DIA 19/06	88º DIA 22/06	89º DIA 23/06	90º DIA 24/06
PER - 38	ACI - 01	PER - 41	ACI - 06	PER - 46
PER - 39	ACI - 02	PER - 42	ACI - 07	PER - 47
PER - 40	ACI - 03	PER - 43	ACI - 08	PER - 48
ARTE -29	ACI - 04	ED. FÍS - 19	ACI - 09	PER - 49
ARTE -30	ACI - 05	ED. FÍS -20	ACI - 10	PER - 50
LEGENDA:				
MAT	Matemática			80 h/a
RMAT	Revisão de Matemática			10 h/a
LP	Língua Portuguesa			40 h/a
REV LP	Revisão de Língua Portuguesa			20 h/a
GEO	Geografia			100 h/a
AT GEO	Revisão Geografia			10 h/a
PLM	Percurso Livre Matemática			30 h/a
PLLP	Percurso Livre Língua Portuguesa			50 h/a
PER	Projeto Pedagógico Sagrado			50 h/a
ED FIS	Educação Física			20 h/a
ARTE	Música			30 h/a
ACI	Atividade Complementar Interdisciplinar			35 h/a
DATA SUGERIDA PARA FORMAÇÃO MÓDULO III - 06 a 10/07				

ANEXO 2 – RESPOSTA DO SIC

**Acesso à Informação**

Pergunta
16/12/2018

Órgão Destinatário

SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCACAO E DA CIÊNCIA E
TECNOLOGIA (SEECT)

BOM DIA, GOSTARIA DE TER ACESSO AOS CONTRATOS FORMADOS COM A FUNDAÇÃO ROBERTO MARINHO DOS SEGUINTE PROGRAMAS: APRENDIZ LEGAL, FUTURA, PRÊMIO JOVEM CIENTISTA, TELECURSO. ESTES PROGRAMAS SÃO INDICADOS NO SITE DA FUNDAÇÃO COMO AÇÕES DESENVOLVIDAS NO ESTADO DA PARAÍBA, MAS NÃO CONSTAM NO S I G A - SISTEMA DE INFORMAÇÕES GOVERNAMENTAIS. GOSTARIA DE TER ACESSO A ESTES CONTRATOS. AGRADEÇO ANTECIPADAMENTE

Resposta
26/12/2018

BOM DIA SRA. ALINE, A SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO DA PARAÍBA, NÃO TEMOS CONTRATO COM A REFERIDA FUNDAÇÃO PARA EXECUÇÃO DOS PROGRAMAS MENCIONADOS APRENDIZ LEGAL, FUTURA, PRÊMIO JOVEM CIENTISTA, TELECURSO.

ANEXO 3 – INFORMAÇÕES DO SIC – PROGRAMAS DE CORREÇÃO DE IDADE/SÉRIE NA PARAÍBA



Acesso à Informação

Pergunta
17/11/2018

Órgão Destinatário

SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCACAO E DA CIÊNCIA E
TECNOLOGIA (SEECT)

VENHO SOLICITAR INFORMAÇÕES A RESPEITOS DE POLÍTICAS, PROGRAMAS E AÇÕES DE CORREÇÃO DE FLUXO ESCOLAR E COMBATE A DISTORÇÃO IDADE-SÉRIE PELO GOVERNO ESTADUAL NOS ÚLTIMOS QUINZE ANOS.

GOSTARIA DE SABER TAMBÉM:

1. QUAIS PROGRAMAS E CONVÊNIOS FORAM REALIZADOS E COM QUAIS ENTIDADES.
 2. QUAIS PROGRAMAS ATENDERAM A QUESTÃO DA DISTORÇÃO NOS ÚLTIMOS ANOS DO ENSINO FUNDAMENTAL NESTE MESMO PERÍODO (QUINZE ANOS).
- AGRADEÇO ANTECIPADAMENTE.

Resposta
28/11/2018

BOA NOITE SRA. ALINE, CONSEGUIMOS LEVANTAR AS SEGUINTE INFORMAÇÕES: OS PROGRAMAS O SE LIGA, O ACELERA COM O INSTITUTO AYRTON SENNA. E DE 2014 ATÉ A PRESENTE DATA O PROGRAMA ALUMBRAR COM A FUNDAÇÃO ROBERTO MARINHO.

ANEXO 4 – PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

UFCG - HOSPITAL
UNIVERSITÁRIO ALCIDES
CARNEIRO DA UNIVERSIDADE



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: A IMPLEMENTAÇÃO DO PROJETO ALUMBRAR NA REDE ESTADUAL DE ENSINO DA PARAIBA: IMPLICAÇÕES PARA A ORGANIZAÇÃO E GESTÃO ESCOLAR.

Pesquisador: ALINE DIONIZIO LEAL

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 94516418.1.0000.5182

Instituição Proponente: UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 2.878.615

Apresentação do Projeto:

A pesquisa busca analisar a implementação do Projeto Alumbrar uma parceria público/privado entre a Fundação Roberto Marinho- FMR e o Governo do Estado da Paraíba, presente em 137 escolas do Estado atendendo alunos matriculados ensino fundamental, que possuam distorção idade/ano de pelo menos dois anos. Investigamos as implicações do Projeto na organização e gestão democrática escolar.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo geral:

Investigar as implicações do Projeto Alumbrar na organização e gestão das escolas públicas de Ensino Fundamental do Estado da Paraíba, nos anos de 2014 à 2018.

Objetivos específicos:

- a) Analisar e contextualizar a regulamentação das parcerias público-privadas (PPP) no âmbito do Governo Estadual da PB.
- b) Analisar a Parceria público-privado no âmbito do Projeto Alumbrar e a participação da Fundação Roberto Marinho.
- c) Analisar as implicações da implementação do Projeto Alumbrar para a gestão democrática escolar.

Endereço: Rua: Dr. Carlos Chagas, s/ n

Bairro: São José

CEP: 58.107-670

UF: PB

Município: CAMPINA GRANDE

Telefone: (83)2101-5545

Fax: (83)2101-5523

E-mail: cep@huac.ufcg.edu.br

**UFCG - HOSPITAL
UNIVERSITÁRIO ALCIDES
CARNEIRO DA UNIVERSIDADE**



Continuação do Parecer: 2.878.615

d) Investigar a participação da Fundação Roberto Marinho na definição na política educacional do governo paraibano no período de 2013 a 2018.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Nas Informações Básicas do Projeto que encontra-se anexado ao sistema o pesquisador refere que a pesquisa não acarreta riscos para os participantes tendo em vista que não interfere em sua saúde física ou mental. Não foi encontrado nem no TCLE nem no esolpo do projeto a descrição dos riscos e benefícios. Segundo a Resolução 466/12 toda pesquisa com seres humanos envolve risco em tipos e gradações variados e isso precisa estar descrito principalmente no TCLE assim como os benefícios esperados dessa participação e apresentação das providências e cautelas a serem empregadas para evitar e/ou reduzir efeitos e condições adversas que possam causar dano, considerando características e contexto do participante da pesquisa.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

A pesquisa é relevante para a obtenção de informações que poderão auxiliar no processo de identificação da participação popular nas tomadas de decisão, baseado nas demandas de base das escolas.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Todos os termos de apresentação obrigatória foram anexados ao sistema no momento da submissão.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

- Refazer o TCLE conforme o que determina a Resolução 466/12.
- Adicionar ao esolpo do projeto assim como ao TCLE os riscos ou desconfortos que o participante encontra-se exposto assim como as estratégias utilizadas para minimizar os mesmos.
- Adicionar ao esolpo do projeto assim como ao TCLE os benefícios da pesquisa para o participante.
- Refazer o cronograma nas Informações Básicas do Projeto. As datas encontram-se anteriores a aprovação do projeto pelo CEP.

(Acessar link: <https://cephuac-ufcg.wixsite.com/cephuac-ufcg>)

Considerações Finais a critério do CEP:

Endereço: Rua: Dr. Carlos Chagas, s/ n	
Bairro: São José	CEP: 58.107-670
UF: PB	Município: CAMPINA GRANDE
Telefone: (83)2101-5545	Fax: (83)2101-5523
	E-mail: cep@huac.ufcg.edu.br

**UFCG - HOSPITAL
UNIVERSITÁRIO ALCIDES
CARNEIRO DA UNIVERSIDADE**



Continuação do Parecer: 2.878.615

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1125709.pdf	26/07/2018 23:52:32		Aceito
Outros	Termo_de_anuencia_2_modificado.pdf	26/07/2018 23:24:42	ALINE DIONIZIO LEAL	Aceito
Outros	Termo_de_anuencia_institucional_1_modificado.pdf	26/07/2018 23:22:45	ALINE DIONIZIO LEAL	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_modificado.pdf	26/07/2018 23:21:03	ALINE DIONIZIO LEAL	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_de_pesquisa.pdf	17/06/2018 03:24:23	ALINE DIONIZIO LEAL	Aceito
Cronograma	Cronograma.pdf	17/06/2018 03:11:52	ALINE DIONIZIO LEAL	Aceito
Orçamento	Orcamento.pdf	17/06/2018 03:08:57	ALINE DIONIZIO LEAL	Aceito
Outros	Roteiro_de_Entrevistas.pdf	15/06/2018 02:44:53	ALINE DIONIZIO LEAL	Aceito
Outros	Termo_de_compromisso_dos_pesquisadores.pdf	15/06/2018 02:39:03	ALINE DIONIZIO LEAL	Aceito
Outros	Termo_de_divulgacao_dos_resultados.pdf	15/06/2018 02:37:24	ALINE DIONIZIO LEAL	Aceito
Declaração de Pesquisadores	Declaracao_de_pesquisador.pdf	15/06/2018 02:30:56	ALINE DIONIZIO LEAL	Aceito
Folha de Rosto	folha_de_rosto.pdf	15/06/2018 02:24:34	ALINE DIONIZIO LEAL	Aceito

Situação do Parecer:

Pendente

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

CAMPINA GRANDE, 06 de Setembro de 2018

Assinado por:
Andréia Oliveira Barros Sousa
(Coordenador)

Endereço: Rua: Dr. Carlos Chagas, s/ n

Bairro: São José

CEP: 58.107-670

UF: PB

Município: CAMPINA GRANDE

Telefone: (83)2101-5545

Fax: (83)2101-5523

E-mail: cep@huac.ufcg.edu.br