



Tensões entre o público e o privado na educação brasileira: uma história recorrente¹

**Tensions between the public and the private in Brazilian education: a
recurrent history**

**Tensiones entre lo público y lo privado en la educación brasileña: una
historia recurrente**

Edite Maria Sudbrack², Raqueline Rigo Janke³

Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões (URI), Frederico
Westphalen/RS/Brasil

Resumo

Este estudo, de caráter qualitativo e natureza descritiva, tem como objetivo lançar reflexões acerca das relações entre as esferas pública e privada na educação brasileira, a partir de autores do campo. O propósito deste trabalho é analisar os espaços de autonomia docente ou de padronização pedagógica que esta oferta possibilita, verificando se há indícios de evolução nos indicadores do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) aferidos, via avaliações externas. Na sequência, analisa o caso de um município do interior do Rio Grande do Sul que aderiu ao Sistema de Ensino Apostilado (SA) em sua Rede. Analisam-se os espaços de autonomia docente ou de padronização pedagógica e de evolução nos indicadores do IDEB. Realizou-se a pesquisa em cinco escolas municipais, elegendo como principal critério a utilização do SA em todas as etapas do Ensino Fundamental, bem como a experiência desenvolvida com este modelo e a conveniência pela proximidade do município a ser pesquisado. As perspectivas de elevação do IDEB que justificam a adesão ao SA não se concretizam. A autonomia docente se fragiliza pela padronização do planejamento. A investigação levou em conta a análise de conteúdo, proposta por Bardin (2011). O acento do texto é no sentido que a influência do setor privado nas redes públicas se revela uma forma de privatização, que ao desavisado pode não parecer que está havendo privatização da esfera pública.

¹ O artigo baseia-se em dissertação de Mestrado que analisou a relação entre público X privado, a partir do Sistema de Ensino Apostilado.

² Pós-doutorado em Educação (2020 - Universidade de Aveiro/Portugal); Pós-doutorado em Educação (2016 – UFRGS); Doutora em Educação (2002 – UFRGS); Professora do PPGEDU da URI/Câmpus de Frederico Westphalen. orcid.org/0000-0002-9591-8038. E-mail: sudbrack@uri.edu.br

³ Mestre em Educação (PPGEDU/URI - 2015). Especialista em Psicopedagogia Clínica e Institucional (Universidade FAI - 2011) e Especialista em Ação Interdisciplinar no Processo Ensino - Aprendizagem com ênfase nos Paradigmas Atuais da Educação (Universidade FAI - 2007). Possui Graduação em Pedagogia (URI - 2006). orcid.org/0000-0001-5280-6100. E-mail: raque.janke@yahoo.com.br

Abstract

This study, of a qualitative and descriptive nature, generates reflections on the relationship between public and private spheres in Brazilian education, from authors of the theme. The purpose of the work is to analyze the spaces of teaching autonomy or pedagogical standardization that this offer enables, checking if there are signs of evolution in the IDEB indicators measured, through of external evaluations. Then, this search analyses the case of a municipality in the interior of Rio Grande do Sul that adhered to the Apostille Education System (SA) in its Network. Besides that, the spaces of teaching autonomy or pedagogical standardization, and the evolution of IDEB indicators are analyzed. The research was accomplished in five municipal schools, choosing as the main criterion the use of SA in all phases of Elementary Education, as well as the experience developed with this model, and the convenience due to the proximity of the municipality to be researched. The prospects of IDEB evolution that justify the accession of the SA have not materialized. Teaching autonomy appears fragile by the standardization of planning. The investigation considers the content analysis, proposed by Bardin (2011). The emphasis of the text is in the sense that the influence of the private sector on public networks is revealed as a form of privatization, which, to the unsuspecting, may not to seem that to be privatizing the public sphere.

Resumen

Este estudio, de carácter cualitativo y descriptivo, lanza reflexiones sobre las relaciones entre los ámbitos público y privado en la educación brasileña, a partir de autores del campo. El propósito de este trabajo es analizar los espacios de autonomía docente o padronización pedagógica que permite esta oferta, comprobando si existen indicios de evolución en los indicadores medidos del IDEB, a través de evaluaciones externas. Luego, analiza el caso de un municipio del interior de Rio Grande do Sul que adopto al Sistema de Enseñanza Apostillado en su Red. Se analizan los espacios de autonomía docente o de padronización pedagógica y de evolución en los indicadores del IDEB. La investigación se llevó a cabo en cinco escuelas municipales, eligiendo criterio principal el uso de SA en todas las etapas de la Educación Primaria, así como la experiencia desarrollada con este modelo y la conveniencia por la cercanía del municipio a investigar. Las perspectivas de elevar al IDEB que justifiquen su incorporación a las SA no se han materializado. La autonomía docente se ve debilitada por la padronización de la planificación. La investigación tuvo en cuenta el análisis de contenido propuesto por Bardin (2011). El énfasis del texto está en el sentido de que la influencia del sector privado en las redes públicas se revela como una forma de privatización, que para los desprevenidos puede no parecer que está teniendo la privatización de la esfera pública.

Palavras-chave: Sistema apostilado, Autonomia docente, Padronização pedagógica, Avaliação.

Keywords: Apostille System, Teaching autonomy, Pedagogical standardization, Evaluation.

Palabras clave: Sistema de Apostilla, Autonomía Docente, Padronización Pedagógica, Evaluación.

1. Introdução

Este estudo, de carácter qualitativo e natureza descritiva, lança reflexões acerca das tensas relações entre as esferas pública e privada na educação brasileira.

O objetivo do artigo é apresentar a dicotomia público e privado a partir de autores do campo e analisar os espaços de autonomia docente ou de padronização pedagógica que essa oferta possibilita, verificando se há indícios de evolução nos indicadores do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) aferidos via avaliações externas, apresentando também um estudo de caso de um município do interior do Rio Grande do Sul, que aderiu ao Sistema de Ensino Apostilado⁴ em sua Rede Pública de Educação.

O estudo foi embasado pelas pesquisas de diferentes autores, como Abbagnano (2007); Adrião *et al.* (2009); Amorim (2012); Bardin (2011); Bobbio (2000); Dias e Matos (2012); Rossi; Bernardi e Uczak (2017) entre outros estudiosos da área.

2. Antecedentes

Um importante marco no processo histórico da relação público X privado foi o Movimento dos Pioneiros da Educação Nova⁵, o qual propôs fortalecer a visão de um segmento de elite intelectual, envolvendo 26 pensadores, entre eles: Anísio Teixeira, Afrânio Peixoto, Lourenço Filho, Roquette Pinto, Delgado de Carvalho, Hermes de Lima e Cecília Meireles. Ressalta-se que o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova inaugurou um projeto de renovação educacional do país, denunciando o desalinhamento do sistema e propondo ao Estado um plano de educação que defendia a escola pública, laica, obrigatória e gratuita para todos. Ainda hoje as ideias contidas neste manifesto se revelam pertinentes, evidenciando o vanguardismo de seus autores e a falta de políticas efetivas para alcançar as melhorias desejadas. Há, neste movimento, uma grande inclinação pela esfera pública (FREITAS, 2012).

A Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988), em seu artigo 205 garante a educação como direito de todos e dever do Estado, porém, já no artigo 206 aparecem as primeiras contradições oriundas dos interesses conflitantes entre defensores da oferta pública *versus* setores representativos das escolas privadas, sejam laicas ou religiosas. No inciso I da Constituição Federal de 1998 são garantidos o direito de condições para o acesso e permanência na escola. Tal artigo necessitou de complementação, houve a necessidade de assegurar a gratuidade do ensino público nos estabelecimentos oficiais, como descrito no inciso IV. Assim, duas vias puderam ser consideradas, uma se refere a clareza da primazia da oferta estatal e a outra, garantiu a existência da pluralidade de interesses existente no País. Na visão de Cury (1992) a Constituição Federal de 1988 também estabeleceu dois gêneros de escolas (públicas e privadas), subdividindo as escolas em lucrativas e não lucrativas. As não lucrativas foram subdivididas em confessionais, filantrópicas e comunitárias.

A relação público X privado ganha novos contornos com a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) (BRASIL, 1996), a qual implantou

⁴ O Sistema de Ensino Apostilado (SA) é um produto formatado e vendido por empresas às redes públicas dos municípios, contendo o planejamento das aulas, sugestões de atividades e programas de formação continuada aos docentes, entre outros.

⁵ Refere-se a um documento escrito por 26 educadores, em 1932, com o título A reconstrução educacional no Brasil: ao povo e ao governo. Circulou em âmbito nacional com a finalidade de oferecer diretrizes para uma política de educação (FREITAS, 2012).

a obrigatoriedade da educação básica e a oferta pública pelo Estado, além da garantia da possibilidade de aplicação do financiamento público no setor privado:

Art. 4º. O dever do Estado com a educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de: I - ensino fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria; II - progressiva extensão da obrigatoriedade e gratuidade ao ensino médio (BRASIL, 1996 p. 9).

Este preceito legal ampliou a abrangência do ensino privado na educação básica para, na sequência, instalar-se nos cursos de ensino superior de forma mais enfática. Tal situação é flagrante pelo processo de mercantilização da educação em todos os níveis, aclamando-a como um produto comercializado na Bolsa de Valores por grandes grupos.

Em 2016 emerge o movimento “Todos Pela Educação”, com representatividade maciça de interesses empresariais, tendo como objetivo contribuir para que, até 2022, o país garanta a todas as crianças e jovens o direito à Educação Básica de qualidade (FREITAS, 2012). Freitas (2012) afirma que atualmente, a Secretaria da Educação Básica do Ministério da Educação e Cultura (MEC) ainda está sob a influência deste grupo de empresários, com respaldo de grupos empresariais da América Latina inclusive, para que haja a continuidade deste movimento⁶.

Este mesmo movimento contribuiu para que se concretizasse a organização, o monitoramento e a análise de indicadores educacionais oficiais para subsidiar a avaliação nacional, atendendo a metas de acompanhamento da efetivação dessas políticas (PERONI, ROSSI, 2011).

Autores como Rossi, Bernardi e Uczack (2017) também sublinham que os empresários incorporaram a proposta dos movimentos sociais dando novo sentido político às reivindicações, pela democratização da educação, propondo para a sociedade uma nova metodologia de gestão pautada no gerencialismo⁷. Ainda, suas propostas defendem a melhoria da educação via ampliação da jornada escolar, avaliação em larga escala, entre outros mecanismos (ROSSI, BERNARDI, UCZACK, 2017).

Tal lógica foi apropriada pelos empresários da educação e a sociedade foi induzida pelos discursos e narrativas veiculados, parecendo permeáveis às bandeiras históricas dos movimentos sociais e da necessidade de democratizar a educação brasileira.

Esta forma de governança foi se estabelecendo e conquistando defensores como o movimento “Todos pela Educação”, o qual apoiou a realização da Conferência Ações de Responsabilidade Social em Educação: melhores práticas para a América Latina, por meio do documento “Compromisso Todos pela Educação”, na tentativa de elevar a qualificação da educação brasileira. Nesse documento, sobressai-se a combinação entre a esfera pública e o setor privado.

⁶ Com as novas forças políticas no poder é flagrante a guinada privatista que assumiu a educação no Brasil

⁷ Gerencialismo, também chamado de nova gestão pública, trata-se, grosso modo, de incorporar à gestão pública padrões da iniciativa privada, tais como eficiência, eficácia, menor custo

Outro fato decisivo da relação público e privado no Brasil, deu-se com a criação do Plano de Metas “Compromisso Todos Pela Educação”, editado em 2007, o qual, de acordo com o Ministério da Educação, representou um esforço realizado entre a União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios em regime de colaboração com as famílias e comunidade, para promover a melhoria da Educação Básica (BRASIL, 2007).

Traço forte do concurso entre público e privado na educação brasileira se encontra no Plano de Desenvolvimento da Educação. O referido Plano tem se configurado como uma ferramenta gerencial, estabelecendo formas de organizar o trabalho escolar, de modo a alcançar objetivos comuns entre as esferas, os quais são verificados por meio de avaliações (BRASIL, 2006).

Para Rossi, Bernardi e Uczack (2017), o Plano de Desenvolvimento da Educação é considerado um divisor na relação entre o público e o privado, por apontar a ferramenta gerencial como principal estratégia para a melhoria da educação, também por elucidar em sua apresentação que o Estado, sozinho, não está dando conta de cumprir com sua função na estruturação de um sistema educacional “[...] eficiente, eficaz e de qualidade” (BRASIL, 2006, p. 7), por isso, a necessidade de iniciativas de aparceramento entre o público e privado.

Da mesma forma, configura-se como propósito desta relação histórica entre o público e o privado na educação brasileira o Plano de Ações Articuladas, apresentado pelo Ministério da Educação em 2007, deixando à disposição dos Estados, municípios e Distrito Federal, instrumentos que pudessem avaliar a qualidade da educação em suas diferentes modalidades.

Há que ressaltar, dois sinalizadores determinantes para a educação brasileira nesta última década, são eles: o Plano Decenal de Educação e o Plano Nacional de Educação (PNE – 2014/2024). Ambos concebidos e elaborados para serem instrumentos na luta pela qualidade da educação básica do país, tendo como objetivo traçar diretrizes para a política educacional.

Denota-se que ambos os planos contemplam a combinação de instituições públicas e privadas na rede pública, permanecendo a obrigatoriedade da oferta de ensino gratuito em todas as etapas e modalidades, sendo obrigatório para crianças de quatro a dezessete anos⁸. Como anteriormente defendido pelo Manifesto dos Pioneiros, a educação passou a ser ofertada em escolas públicas e privadas, como opção de matrícula.

A breve demarcação histórica desenvolvida demonstrou a aproximação dos empresários na tentativa de mercantilizar a educação brasileira. Esta relação, por vezes dicotômica, por vezes complementar, mantém, hodiernamente, vinculação nas políticas educacionais brasileiras.

Ao conceituar o termo público na educação brasileira há que referir ao privado. Ambos se correlacionam e se constituíram ao longo da história, separados por linhas tênues. Lombardi (2005) descreve a categoria do privado como sendo de direito e liberdade dos indivíduos enquanto cidadãos e a

⁸ De acordo com a Ementa Constitucional n. 59, de novembro de 2009, a obrigatoriedade da educação básica e gratuita é assegurada a partir dos 4 (quatro) até os 17 (dezessete) anos de idade. (Disponível em: <http://gestaoescolar.org.br/politicas-publicas/obrigatoriedade-ensino-brasil-leis-educacionais>. Acesso em: 22 out. 2016).

categoria pública como sendo de direito público, constituída por normas e leis que organizam e definem as competências do Estado.

Para Abbagnano (2007, p. 813) o termo público pode ser definido como “[...] aquilo que todos podem participar igualmente”. Já Dias e Matos (2012) descrevem o termo público como aquilo que não é privado, relativo ao domínio da atividade humana, considerado necessário para a intervenção governamental ou para o bem comum. Assim, o que é público não é de ninguém e, ao mesmo tempo é de todos, vale dizer que ninguém tem domínio próprio daquilo que é público, mas pode usufruir como se fosse seu.

Em Bobbio (2000), encontra-se um aporte conceitual que auxilia a compreensão da dicotômica relação entre público/privado, ainda que sob a face do direito. A divisão existente, segundo o autor, remete a res pública ciceroniana, “coisa do povo”. Para Bobbio (2000) o público indica o que pertence a um grupo, enquanto coletividade e o privado se reporta a membros individuais. Nas sociedades, inclusive a brasileira, manifestam-se, outrossim, processos de “publicização do privado e privatização do público” (BOBBIO, 2000, p. 27). Para o autor, tais processos não só se digladiam, mas se interpenetram. Há interesses do coletivo que o privado reconheceu, mas há também grupos privados que se apropriam da máquina pública. Os últimos têm sido reiteradamente ressignificados pelas elites do poder. O autor (BOBBIO, 2000, p. 278), alerta ainda para que não se tome a ideia de público como tudo que seja “manifesto ou aberto ao público” e nem por privado o que se restringe a um número limitado de pessoas.

Fechado esses parênteses, interessa aproximar a lente dos processos teóricos e legais que estão conduzindo ao encadeamento/dicotomia entre o Público e o Privado nas políticas da educação e na gestão.

3. Público X privado: contradições

Ao remeter ao encadeamento/dicotomia público/privado, cabe referência às Leis Federais n. 8.987/95 e n. 11.079/04. A primeira lei dispõe sobre o regime de concessão e permissão da prestação de serviços públicos previsto no artigo 175 da Constituição Federal (BRASIL, 1995), já a segunda lei institui normas gerais para a licitação e contratação de parcerias público-privada no âmbito da administração pública (BRASIL, 2004).

As leis buscam estabelecer meios de autorizar/normatizar as parcerias entre as instituições públicas e privadas, sejam elas ligadas à educação ou não. A lei n. 11.079/04, aborda este processo por meio de duas correntes: uma chamada de concessão patrocinada e a outra de concessão administrativa.

A concessão patrocinada é desenvolvida na medida em que o seu beneficiário participa também no pagamento dos gastos, já a concessão administrativa é realizada gratuitamente, sem ônus ao beneficiado. Os recursos são oriundos do poder público, o setor privado apenas administra a empresa, ficando a cargo do Estado as despesas decorrentes desta administração.

Nestes termos, o Estado não deixa de ser o regulador das ações a serem desenvolvidas, desde que seus administradores cumpram com os preceitos contratuais, ou seja, o Estado deverá ter um planejamento adequado e realista, considerando o que realmente poderá oferecer financeiramente. Caso contrário, as empresas privadas cobrarão pelos seus serviços, ainda que isto custe a privatização total do estabelecimento.

Transportando para os meios educacionais, o concurso, público/privado realizado no Brasil, enfatiza o discurso da qualidade do serviço oferecido, na busca de tentativas para a obtenção de soluções ao déficit educacional brasileiro. De acordo com Lima (2009, p. 474) “[...] estes projetos estão em constantes disputas, girando em torno de diferentes contextos educacionais, ou seja, projetos vinculados ao preceito público e projetos vinculados a princípios privados”. Essa demanda é justificada para o enfrentamento das dificuldades educacionais, culminando, porém, em disputas entre os dois setores, gerando distanciamento entre eles e um novo formato de gestão de sistema público, denominado de gerencialismo.

Com a abertura dada aos setores privados, o Estado se minimiza e as responsabilidades passam a ser cobradas da sociedade que, por sua vez, busca apoio nos sistemas privados, já que os sistemas públicos parecem fragilizados. A lógica desse processo encontra apoio no capitalismo, já que grande parte das instituições privadas balizam suas ações na formação para o sucesso no mercado de trabalho.

Pode-se observar nos escritos de Peroni (2015) a transferência das responsabilidades educacionais dos setores públicos aos privados no que se refere às decisões das políticas. A autora destaca que “[...] em uma sociedade democrática, as instituições públicas devem atuar em um processo de coletivização das decisões, com espaços de participação que devem ser cada vez mais alargados” (PERONI, 2015, p. 22). Isso remete à reflexão sobre a participação social nas ações do Estado, sendo assim, não se trata de transferir as responsabilidades para a sociedade, mas sim oportunizar o desenvolvimento do trabalho conjunto e da participação social, sem perder sua responsabilização.

Igualmente, Montaño (2008) evidencia quatro contradições com relação ao público e o privado, identificando como primeira, a socialização da produção de um lado e do outro a apropriação privada do seu produto:

Há uma primeira e central contradição na sociedade capitalista, que enfrenta o público e o privado: trata-se da contradição entre a socialização da produção [...] e a apropriação privada do seu produto [...], por meio da apropriação privada dos meios de produção e compra da força de trabalho como uma mercadoria de uso privado (MONTAÑO, 2008, p. 28).

Como mencionado, nesta primeira contradição há uma crise estrutural do produto. O sistema é público, porém a apropriação é privada. A segunda contradição está associada à liberdade, à igualdade e à justiça social. Para Montaño (2008) o liberalismo passa uma concepção negativa de liberdade, já no capitalismo, o Estado, por ter caráter universalizante, busca desenvolver, em tese, ações públicas de combate às desigualdades sociais.

A terceira contradição entre o público e o privado define-se pela “[...] relação do Estado⁹ como instrumento de reprodução da ordem, garantindo a propriedade privada e a acumulação capitalista com o propósito de diminuição da desigualdade social” (MONTAÑO, 2008, p. 30). Para o estudioso, o Estado é o responsável pelo desenvolvimento de instituições públicas e privadas. A

⁹ O Estado aqui referido considera o ente da União e seus federados, com preponderância da União.

esfera pública se forma quando trabalhada na função de reduzir as desigualdades sociais e a privada, na medida em que ocorrem as apropriações privadas da riqueza socialmente produzida.

A quarta contradição se refere à setorialização do real no Estado como primeiro setor, no mercado como segundo setor e na sociedade civil transmutada em terceiro setor. O processo de privatização da educação também se materializa através das parcerias entre o público e o privado pela chamada Terceira Via. A Terceira Via integra uma trajetória construída politicamente, que não pode ser definida como de direita, tampouco como de esquerda. Arraes (2002, p. 18) apresenta uma definição para esta tendência como sendo um projeto que “[...] procederia de forma pendular, não se pautando por dogmatismos, mas por uma pretensa serenidade política, advinda da observação do estudo de ambas as vertentes ideológicas: direita e esquerda”.

Autores que não se filiaram com nenhuma das vertentes criaram essa corrente, que dependendo das circunstâncias, inclina-se mais para um lado ou para o outro. Peroni e Rossi (2011, p. 28) afirmam que a Terceira Via “[...] trabalha com o conceito de sociedade civil modernizada, o que quer dizer, bem-sucedida no mercado, empreendedora”. Este outro olhar para a educação, busca estabelecer uma divisão entre o econômico e o político. Os autores descrevem ainda que a Terceira Via, aborda a questão privada de forma diferente do neoliberalismo, considerando a existência e a atuação do Estado, das empresas privadas e das associações sem fins lucrativos, para juntas organizarem o planejamento das políticas educacionais. Esta conjugação educacional nem sempre é respeitada. Há um jogo de interesses do capital que envolve a questão educacional e a atuação destes três setores não está em equilíbrio.

Igualmente, Peroni e Rossi (2011) criticam a forma de atuação do Terceiro Setor, o qual se diz defensor da sociedade, porém tem como principal representação pessoas ligadas ao setor privado. Para ambos os autores, esta representação deveria ser coordenada por pessoas ligada às organizações sociais, pois falam em nome do coletivo.

O atendimento às demandas educacionais existentes no País é deficitário e abre espaço para o estabelecimento da lógica mercantil, repassando as decisões para o mercado, por meio da privatização total ou da coadjuvação entre o público e o privado.

Ramos e Dri (2012, p. 73) acreditam que, no âmbito educacional, “[...] o processo de mercantilização, vincula-se ao processo de municipalização do Ensino Fundamental, que possibilitou aos municípios a criação de um sistema de ensino que até o momento era inexistente”. Esse sistema de ensino exerce autonomia relativa, na elaboração da legislação relacionada à educação ofertada pelos municípios, porém, está sob regulação dos estados, que exigem qualidade verificada por índices de desempenho de suas redes de ensino, os quais, por sua vez, prestam contas à União.

Tais indicadores são medidos por avaliações de largo espectro, idealizadas por órgãos externos ao sistema federal, que desenvolvem tais certames considerando competências e habilidades específicas para cada modalidade de ensino. Os municípios, por seus turnos, veem-se pressionados a cumprirem os indicadores, que estabelecem um índice mínimo a ser alcançado nas avaliações externas, então, encontram um aporte na

consolidação de parcerias com o setor privado. Esta combinação ocasiona disputas educacionais, enchendo os olhos dos empresários da educação, que vislumbram a possibilidade de tornar a educação um mercado com grande possibilidade de lucros.

A educação comandada pelo setor privado tem suas normas estabelecidas pelo mercado e necessitaria de “[...] um trabalho em rede o qual pode se tornar a chave para o capital social” (PERONI, 2015, p. 25). Esta teia sinérgica poderá ser formada por muitas pessoas que não possuem interesses em defender questões sociais, mas sim, particulares, como é o caso do “Movimento Todos pela Educação”, que como descrito anteriormente, parece estar em defesa da privatização da educação.

Há de se considerar que a ampliação da dimensão privativa não é uma política que está sendo instalada somente no Brasil, mas se alastra fortemente em diversos países, sob o pretexto de tentar controlar o chamado caos educacional e, na maioria das vezes, está associada ao baixo nível de desempenho nas avaliações. Ademais, Lima (2016, p. 192) afirma que no Brasil se criou um forte discurso de que o ensino privado na educação básica, é superior ao ensino público, desta forma, as instituições privadas são consideradas mais eficazes que as públicas. Esta situação, atrelada à crise econômica, parece servir de argumento para um Estado minimalista desencadeando a influência privada nas instituições públicas.

A efetividade de uma política educacional de parceria entre público e privado, eleita para análise neste estudo, refere-se ao Sistema de Ensino Apostilado (SA), em um município do interior do Rio Grande do Sul, a qual se passa a analisar.

4. Tensões entre o público e o privado em uma rede de ensino

Nesta seção, o estudo se debruça sobre os documentos que foram eleitos para análise das relações entre o público e o privado, identificando, à luz da teoria, da empiria e da experiência das pesquisadoras, as interferências desta relação. O estudo enfocou a visão de gestores, professores e coordenadores pedagógicos de um município da Região Ceileiro do Rio Grande do Sul (RS) que adota SA na rede pública municipal materializando, portanto, esta relação dual.

Indagou-se aos sujeitos que respondem pelas decisões nas escolas e aos que estão diretamente envolvidos com o material didático oferecido, sobre o que pensam acerca do SA utilizado na Rede Municipal de Ensino. Realizou-se um questionário semiestruturado para gestores, professores e coordenadores pedagógicos que trabalham com a inserção do SA no município pesquisado. Também se analisou documentos e literatura acerca da temática.

A pesquisa foi realizada em cinco escolas municipais, elegendo como principal critério a utilização do SA em todas as etapas do Ensino Fundamental, bem como a experiência desenvolvida com este modelo e a conveniência pela proximidade do município a ser pesquisado.

No sentido de analisar as relações público-privado na Rede Pública de um município da Região Ceileiro, foram aplicados questionários semiestruturados com perguntas de múltipla escolha e dissertativas. Tal elaboração foi pensada considerando a consonância com o problema de pesquisa, os objetivos e as questões norteadoras, além de extrair dados

complementares à pesquisa realizada com os próprios sujeitos que vivenciam a temática estudada. Nesta perspectiva, o inquérito foi entregue para os sujeitos e respondido sem a presença das pesquisadoras. Em cada uma das escolas, teve-se a pretensão de obter as respostas de três a sete professores que trabalhassem com turmas do Ensino Fundamental, dos gestores e dos coordenadores pedagógicos envolvidos diretamente com o SA. Dos participantes gestores e coordenadores pedagógicos convidados foi obtido retorno de 100% dos questionários, já dos docentes retornaram 90% dos instrumentos enviados, material satisfatório para os objetivos da pesquisa.

5. Adoção de um SA na rede pública

Reflete-se, neste segmento do texto, acerca das teses que motivaram o Município pesquisado a adotar um SA para as escolas da sua Rede. Para tanto, buscou-se, primeiramente, alguns posicionamentos teóricos para depois adentrar nas contribuições dos Gestores, Coordenadores Pedagógicos e dos Docentes sobre os argumentos que desencadearam a opção por um sistema de ensino apostilado.

Ao revisitar as concepções teóricas sobre esta categoria de análise, foram encontradas as considerações de Furtuoso (2014), que destaca as divergências entre os pesquisadores ao descreverem sobre a opção dos municípios em aderir aos sistemas apostilados, alguns desses pesquisadores defendem que a inserção das empresas privadas está em crescente expansão desde a década de 90, por consequência das reformas educacionais ocorridas no período, ou seja, a municipalização do ensino e a criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF atual FUNDEB¹⁰) foram propulsoras desta inserção. Porém, também há os que se alicerçam na ideia de que a opção pelo SA na Rede Pública está relacionada à melhoria da qualidade da educação que este sistema acena, descreve ainda, que devem ser repensadas as formações iniciais e continuadas dos professores para que haja qualidade na educação.

Para Cária e Andrade (2011), a busca pela qualidade do ensino público impulsionou as redes de ensino a acolher políticas e programas educacionais de acordo com a política e proposta de cada Rede. As primeiras escolas a trabalharem com SA foram aquelas pertencentes à Rede Privada. Mais tarde, esses materiais foram utilizados em escolas públicas. A sociedade, com o auxílio da mídia, enalteceu o nível das escolas privadas de educação básica, colocando-as como sinônimo de qualidade de ensino, fragilizando a qualidade educacional das escolas públicas e, conseqüentemente, afirmando que a forma de trabalho utilizado pelas instituições privadas é mais eficaz que o das públicas.

A qualidade de ensino referida é medida por meio do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB¹¹), este é composto pela reunião do fluxo escolar e as médias de desempenho aferidas nas avaliações da Prova Brasil (atualmente prova SAEB¹²). Acrescenta-se que ao comparar a qualidade

¹⁰ O Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB) como fundo permanente.

¹¹ Para saber mais sobre o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica, consultar o Decreto n. 6.094, de 24 de abril de 2007.

¹² Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica

das escolas públicas e privadas, o processo é frágil, já que não há como verificar o distanciamento do nível econômico, cultural e de acesso a informações que estimulam o desenvolvimento da aprendizagem entre ambos os públicos atendidos.

Para Adrião *et al.* (2009), a compra do SA representa mais do que uma simples aquisição dos materiais, ela é considerada como uma “[...] estratégia por meio da qual o setor privado amplia seu mercado, ao incidir sobre o espaço público na mesma medida em que o setor público transfere parcela de suas responsabilidades para com a educação à iniciativa privada” (ADRIÃO *et al.*, 2009, p. 801). De fato, vislumbra-se que o setor privado está ampliando sua interferência no setor público. Muitas vezes, há a tentativa de aderir a um determinado SA, para tentar corrigir fragilidades do próprio sistema educacional, outras, por se sentirem pressionados pelas exigências das políticas públicas implementadas no nível nacional.

Para compreender se na Rede Pública pesquisada a adoção de SA contribuiu ou não para a elevação dos índices de avaliação externa, os gestores, coordenadores pedagógicos e professores foram questionados sobre o que motivou a adoção do SA na rede de ensino. Perante o exposto, obtiveram-se as seguintes respostas:

Quadro 1 - Percepção dos gestores e coordenadores pedagógicos acerca da adoção do SA.

Identificação	Resposta
G1	Busca por alternativas que elevassem o Ideb. Criar uma linha de ação, ou seja, “criar um norte”.
G2	Melhorar o Ideb e corrigir as dificuldades de aprendizagem apresentadas pelos alunos.
G3	Auxiliar no planejamento do professor.
G4	Elevar os índices do Ideb e demais provas externas. Corrigir as dificuldades de aprendizagem apresentadas pelos alunos.
G5	Auxiliar no planejamento do professor. Distorção idade/série.
CP1	Complementar o trabalho do professor por meio da determinação de objetivos claros e precisos de cada aula e da obtenção de sequência lógica.
CP2	Complementar o trabalho pedagógico efetivado nas ações cotidianas dos docentes, visando a estruturá-lo e aprimorá-lo.

Fonte: As autoras (2017).

Denota-se, a partir das respostas anteriormente descritas, que o principal motivo descrito pelos gestores e coordenadores pedagógicos que levou o município pesquisado a adotar um SA na rede pública, está relacionado com o desenvolvimento do trabalho pedagógico e com a avaliação externa, ideia a que estão filiados os autores que balizam este estudo.

Como podem ser observados no quadro 1, os principais motivos para o município em tela adotar o SA nas escolas da Rede, está relacionado ao planejamento docente, ou seja, refere-se à dimensão pedagógica, cerca de 44% dos responsáveis pela gestão das escolas sublinham esta resposta. Outro fator que ocasionou esta forma de trabalho e cabe aqui considerar tem a ver com o IDEB, pois 26% dos respondentes apontaram a preocupação com este indicador de qualidade. O foco nos Índices de Avaliação Externa é compreensível, haja vista as metas nacionais estabelecidas.

Em outro contexto, conforme Adrião, *et al.* (2009), as principais causas que levaram os municípios paulistas a adotarem esta forma de trabalho estão relacionadas com as questões pedagógicas e com a necessidade de uma alternativa que apresente resultados positivos na educação em curto prazo, notadamente, no que se refere ao trabalho pedagógico. Parece ser esta também a narrativa defendida pelos gestores envolvidos no estudo.

Compreende-se que há a necessidade de uma política pública em nível de país que possa verificar a aprendizagem dos alunos, para tanto, os municípios precisam observar os parâmetros de qualidade estabelecidos pelo Ministério da Educação. Tal prática deve se constituir em processo que auxilie a tomada de decisões, a par da realidade de cada escola e não como algo determinado externamente.

Com efeito, não se pode transferir a gestão do processo pedagógico de toda a rede de ensino, aderindo a um “padrão de qualidade”, estabelecido em âmbito do mercado (ADRIÃO *et al.*, 2009, p. 811). Ao realizar a opção por um SA, a gestão do trabalho pedagógico também é pautada pelos conteúdos e metodologias do material oferecido, atendendo aos preceitos da empresa que elaborou o material de forma standardizada.

Amorim (2012) sublinha tal evidência, quando descreve que o ponto crucial para o estabelecimento de parcerias entre os SA e as redes está relacionado à venda de material didático. Tal material se tornou um produto editorial rentável e comercial, porém, com vantagens pedagógicas duvidosas.

Para compreender o que pensam os professores sobre os motivos que conduziram a adoção de um SA na rede em que atuam, fez-se o mesmo questionamento formulado aos gestores e coordenadores pedagógicos, obtendo-se as seguintes respostas:

Quadro 2 - Percepção dos professores acerca da adoção do SA.

Identificação	Respostas
P1	Busca melhorar a aprendizagem dos alunos.
P2	Uma busca na melhoria do IDEB de nosso município.
P3	Índices de aprovações dos alunos- IDEB, qualidade de ensino.
P4	Por interesse dos governantes municipais e da SMECD.
P5	O uso do Sistema de Ensino no meu entendimento favorece o aprendizado, os conteúdos são concentrados e as atividades são diversificadas. Isto proporciona um melhor aprendizado. Corrigir as dificuldades de aprendizagem e auxiliar no planejamento.
P6	Para reduzir o gasto com cópias de xérox e estimular o aluno com material colorido e de fácil manuseio. Auxiliar no planejamento do professor.
P7	Corrigir as dificuldades de aprendizagem dos alunos e auxiliar no planejamento do professor. Acredito que foi a nova metodologia que o Sistema oferece.
P8	Elevar o índice do Ideb.
P9	Elevar o Ideb.
P10	Elevar o Ideb e corrigir a distorção idade-série.
P11	A expectativa é elevar os índices também, mas primeiramente melhorar, envolver, comprometer mais os educandos, visando aprendizagem, que acarretará, influenciará as avaliações externas.
P12	Corrigir as dificuldades de aprendizagem dos alunos.
P13	Acredito que foi uma soma de fatores, dentre eles, corrigir as dificuldades de aprendizagem dos alunos.
P14	Acredito que seja em virtude de melhorar o Ideb e possibilitar aos educandos melhorar sua aprendizagem, pois eles têm em mãos o material de estudo o que facilita o estudo extraclasse.

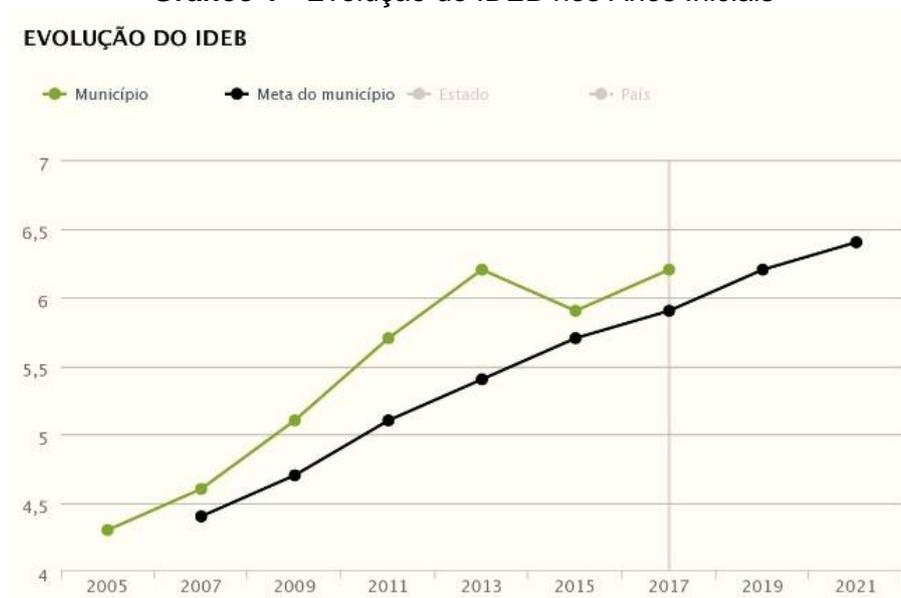
Fonte: Elaborado pelas autoras (2017).

Nas respostas dos docentes, o principal fator que levou as escolas a aderirem ao SA está relacionado ao IDEB, sendo que 37% dos respondentes mencionaram tal evidência como sendo um dos motivos da adoção do SA. A segunda justificativa apresentada pelos envolvidos na pesquisa aponta que a opção pelo SA na Rede Pública se associa às dificuldades de aprendizagem dos alunos, já que para cerca de 21% dos professores este é um dos problemas enfrentados pela Rede.

Confrontando as respostas dos gestores com o inquérito dos professores se percebem contradições. Os fatores que levaram o município pesquisado a adotar o referido SA na Rede Pública, para os gestores, estão relacionados com as questões pedagógicas, mais diretamente ao planejamento do professor, já para os docentes que responderam à pesquisa está associado à elevação dos índices de Avaliação Externa, o IDEB. Tais circunstâncias permitem afirmar que houve duas causas que conduziram as escolas a aderirem ao SA: a necessidade de elevar o IDEB do município e desafiar os profissionais envolvidos a refletirem a sua prática pedagógica.

Com o objetivo precípuo de indagar se na Rede Pública a adoção de SA contribui ou não para a elevação dos Índices de Avaliação Externa, inquiriu-se os gestores, coordenadores pedagógicos e professores se o trabalho desenvolvido com o uso do SA auxilia ou não na elevação dos Índices de Desenvolvimento da Educação Básica. A quase unanimidade das respostas foram afirmativas, os participantes da pesquisa responderam que o SA traz benefícios para a elevação do IDEB. Os dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) ilustram a situação.

Gráfico 1 - Evolução do IDEB nos Anos Iniciais



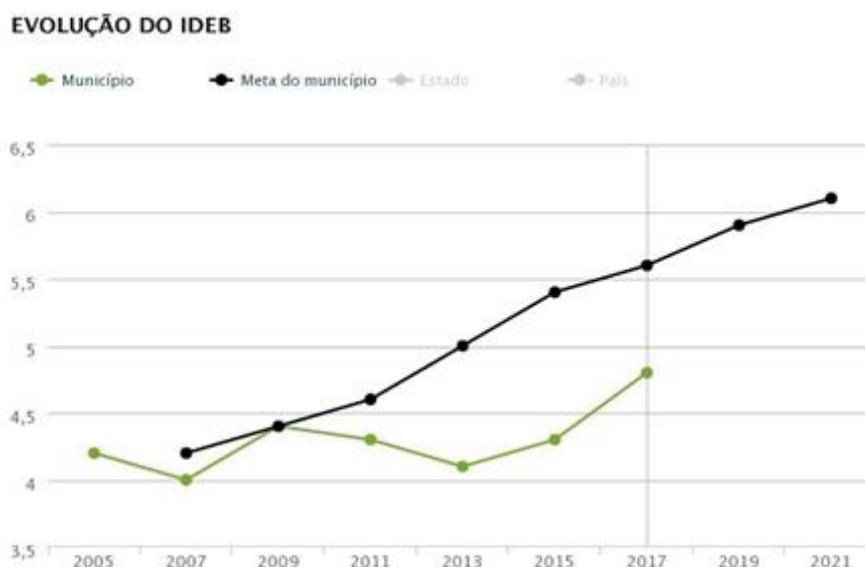
Fonte: Dados do IDEB/INEP (BRASIL, 2017).

De acordo com o gráfico 1, denota-se que o IDEB vem em crescente evolução desde 2005 até 2013, já no ano de 2015, mesmo estando acima da meta estabelecida para o município, ocorreu um declínio significativo. Deve-se considerar que no ano de 2017 houve evolução do referido índice, porém, não excedeu os índices avaliativos dos anos anteriores em que não havia SA na rede.

Sobressai que a adoção do SA no município pesquisado ocorreu no ano de 2014 e de acordo com o gráfico, em 2013 (último ano de avaliação do IDEB antes da adoção do Sistema de Ensino Apostilado), o município pesquisado atingiu a média de 6,20 (seis inteiros e vinte décimos), no ano de 2015, a média foi de 5,3 (cinco inteiros e três décimos) baixando 1,11 (um inteiro e onze décimos) sua avaliação no desempenho. Na avaliação seguinte voltou a crescer atingindo a meta estabelecida, porém, como já descrito anteriormente, a média alcançada não excedeu a maior avaliação do IDEB que o município pesquisado já obteve, antes de adotar o SA.

Da mesma forma que os Anos Iniciais do Ensino Fundamental, encontram-se descritos no gráfico os dados do IDEB dos Anos Finais do Ensino Fundamental, para que se possa analisar nesta etapa de ensino, analisando se houve aumento dos Índices de Desenvolvimento da Educação Básica.

Gráfico 2 - Evolução do IDEB nos Anos Finais



Fonte: Dados do IDEB/INEP (BRASIL, 2017).

Considerando o gráfico 2, o IDEB da rede de ensino em questão, passou por momentos de descontinuidades desde 2005 até 2011, sendo que neste último ano, obteve média de 4,6 (quatro inteiros e seis décimos) baixando para 4,3 (quatro inteiro e três décimos) o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica no ano de 2015 e voltando a crescer no ano de 2017, com média de 4,8 (quatro inteiro e oito décimos). Mesmo aumentando o IDEB no ano de 2017, o município não conseguiu atingir a meta estabelecida nacionalmente para o ano.

Observando os dados do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica, pode-se afirmar que, para o ano de 2015, tanto nos Anos Iniciais quanto nos Anos Finais do Ensino Fundamental, a média geral das escolas pesquisadas teve um decréscimo após a adoção do SA. No ano de 2017, observou-se um aumento significativo em ambos os níveis de ensino.

As fragilidades dos indicadores do IDEB se revelam ao não considerar todo contexto educacional vivenciado pela escola, ou rede de ensino e por não

disponibilizar os dados ano a ano. Supriu-se esta lacuna recorrendo à verificação da aprendizagem dos alunos divulgada no Censo Escolar (2018). Como transcende ao propósito da investigação, a menção ao Censo não aprofunda a analítica.

Considerando os dados existentes, em 2018 houve 4,0% de reprovação nos anos iniciais do ensino fundamental e 13,6% de reprovação nos anos finais do ensino fundamental, totalizando 17,6% de reprovação nas etapas do ensino fundamental. Tal fotografia merece reflexão por parte dos gestores quando da adoção de um SA na Rede Pública: quais as causas da reprovação após a adoção do SA? Será que está havendo aprendizagem ou apenas treinamento para responder adequadamente a um processo avaliativo?

A Padronização Pedagógica e a Autonomia Docente, categorias analisadas neste estudo, estão retratadas nas falas dos sujeitos que apresentamos a seguir.

6. O público sobreposto pelo privado

Entre as categorias eleitas para análise da problemática de investigação, foram eleitas a padronização pedagógica e a autonomia docente, em uma tentativa de diálogo das implicações entre o público e o privado. Com esse propósito, os docentes e gestores foram indagados sobre como aconteceu a escolha do SA adotado nas escolas, se participaram da escolha, qual SA o Município está utilizando e como o material está sendo empregado.

Ao analisar as respostas dos gestores e docentes, denotou-se que há uma ênfase em afirmar que, mesmo com o SA, há autonomia para atuações complementares no planejamento das ações pedagógicas. Para Nicoletti (2009, p. 80) “[...] embora se afirme que o professor possa enriquecer o seu trabalho com atividades diferenciadas, diz também que ele deve cumprir os prazos determinados pelo sistema privado”.

Ainda, sobre a aplicabilidade da apostila e a realização de outros movimentos, Tormes e Oliveira (2016, p. 72) fazem a seguinte afirmação:

Com a adoção desse “sistema de ensino” o professor não exerce plenamente sua autonomia, perdeu sua liberdade e, de certa forma, o uso da apostila pode intensificar o trabalho, visto que além de ter que abordar o conteúdo exposto pela apostila o professor deve abordar a realidade local.

Com efeito, os sujeitos que responderam à pesquisa descrevem a realização de algumas atividades que não estão contempladas no material do SA, porém, como afirma Tormes e Oliveira (2016) e Nicoletti (2009), com o material apostilado, o professor tem liberdade reduzida para planejar suas ações, pois necessita vencer os conteúdos propostos pela apostila. Foi observado na fala de P6¹³, há definição clara de que trabalhar com o SA engessa as atividades pedagógicas.

Evidenciou-se também como padronização pedagógica, a narrativa do sujeito que respondeu a pesquisa afirmando que: “[...] o sistema de apostilamento nos leva a certa unidade em toda rede de ensino” (P2). Esta padronização é vista pelos sujeitos que responderam ao questionário como

¹³ Os professores são designados como P1, P2, P3, P4, P5 e P6.

positiva, pois é a garantia de que todos os alunos estão trabalhando determinado conteúdo, mas estão aprendendo? Não é somente a criatividade do professor que está sendo reduzida com o SA, mas de toda uma Rede de Ensino, que é levada a aprender da mesma forma, com os mesmos materiais. Ademais, há de se considerar que nesta mesma resposta, fica implícita a falta de confiança na capacidade da formação do professor em realizar um planejamento adequado, bem como na organização do trabalho pedagógico.

De acordo com Furtuoso (2014), a questão não está no conteúdo dos materiais oferecidos quando as redes públicas aderem ao SA. Encontra-se relacionada, justamente, à forma com que os professores atuam, vale dizer que,

[...] ao serem induzidos a realizar somente aquilo que é planejado por outro, os professores podem ter a propensão de ficar acomodados; no entanto, ao se darem conta dessa situação, devem resistir e buscar soluções no coletivo” (FURTUOSO, 2014, p. 69).

Para Adrião *et al.* (2009, p. 802), as empresas privadas que fornecem os SA para as redes públicas não são apenas fornecedoras de materiais, formações e equipamentos, elas

[...]passam a incidir sobre o desenho da política educacional local e sobre a organização do trabalho docente e administrativo desenvolvido em cada uma das unidades de ensino da rede pública, razão pela qual se tornam parceiras dos governos municipais.

Revelam-se, portanto, indutoras das Políticas Curriculares das Redes de Ensino.

Nesta ótica, os “Sistemas” contratados transmitem a falsa ideia de parceria, difundindo uma imagem distorcida às instituições públicas, para poder influenciar nas decisões educacionais. Aos profissionais vendem uma pseudoautonomia docente, ao sublinhar, que os professores poderão desenvolver algumas atividades não contempladas pelas apostilas.

Diante desse contexto, Furtuoso (2014, p. 140) complementa que nesta lógica “[...] o papel destinado ao professor difere daquele destinado ao professor questionador, que busca aprofundar seus conhecimentos e que promove mudanças em sua prática por conta do acesso ao conhecimento”. O fato de o docente somente realizar a aplicação do material que já vêm estabelecido, tende à passividade, reduzindo o interesse, geralmente, pela busca de conhecimento, diferenciando-o do profissional crítico-reflexivo.

5. Conclusão

Os estudos e reflexões parecem dar conta de que não são apenas os materiais utilizados, que por si só, imprimem qualidade ao processo de ensinar e de aprender. Para Adrião *et al.* (2009) a compra das apostilas integra uma estratégia que o setor privado criou para ampliar seu mercado, incidindo no espaço público e tomando para si algumas responsabilidades que lhe permitem

exercer influência sobre o público, à luz de uma concepção de educação de viés mercantil.

Nesta perspectiva, a organização dos materiais do SA se vincula à forma com que o sistema privado encontrou de se inserir nas instituições públicas. Peroni e Rossi (2011) descrevem esta relação como lucrativa para o sistema privado, no sentido de que transforma a educação pública em um produto e obtém lucros com a venda de material.

De forma análoga, Tormes e Oliveira (2016) alertam que a educação vive um contexto marcado pela expansão global da sociedade capitalista, cuja meta é a ampliação do mercado. Tais elementos encontram ressonância no estudo aqui apresentado. O argumento da elevação dos indicadores do IDEB não parece atingido. Já os docentes veem fragilizada sua autonomia pela padronização pedagógica do material apostilado, contratado pelos gestores do município.

Referências

ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de filosofia**. 5. ed. São Paulo/SP: Martins Fontes, 2007.

ADRIÃO, Theresa *et al.* Uma Modalidade Peculiar de Privatização de Educação Pública: a aquisição de sistemas de ensino por municípios paulistas. **Cadernos Cedex**, Campinas/SP, v. 30, n. 108, p. 799-818, 2009.

AMORIM, Ivair Fernandes de. **Indústria cultural e sistemas apostilados de ensino: à docência administrada**. 2012. 199 f. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara, São Paulo/SP, 2012.

ARRAES. Virgílio Caixeta. **Meridiano 47**. Boletim de Análise de Conjuntura em Relações Internacionais. n. 23-24, jun./jul. 2002.

BARDIN. Laurence. **Análise de Conteúdo**. São Paulo/SP: Edição, 70. 2011.

BOBBIO, Norberto. **Estado, governo e sociedade, para uma teoria geral de política**. 8. ed. Rio de Janeiro/RJ: Paz e Terra, 2000.

BRASIL. Lei n. 11.079, de 30 de dezembro de 2004. Institui normas gerais para licitação e contratação de parceria público-privada no âmbito da administração pública. **Diário Oficial da União (DOU)**, Brasília/DF, dez. 2004.

BRASIL. Emenda constitucional n. 59, de 11 de novembro de 2009. Acrescenta § 3º ao art. 76 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias para reduzir, anualmente, a partir do exercício de 2009, o percentual da Desvinculação das Receitas da União incidente sobre os recursos destinados à manutenção e desenvolvimento do ensino de que trata o art. 212 da Constituição Federal, dá nova redação aos incisos I e VII do art. 208, de forma a prever a obrigatoriedade do ensino de quatro a dezessete anos e ampliar a abrangência dos programas suplementares para todas as etapas da educação básica, e dá nova redação ao § 4º do art. 211 e ao § 3º do art. 212 e ao caput do art. 214, com a inserção neste dispositivo de inciso VI. **Diário Oficial da União (DOU)**, Brasília/DF, nov. 2009.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.** Brasília/DF, out. 1988. Disponível em: www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm. Acesso em: 28 fev. 2021.

BRASIL. Lei n. 8.987, de 13 de fevereiro de 1995. Dispõe sobre o regime de concessão e permissão da prestação de serviços públicos previsto no art. 175 da Constituição Federal, e dá outras providências. **Diário Oficial da União (DOU)**, Brasília/DF, fev. 1995.

BRASIL. Decreto n. 6.094, de 24 de abril de 2007. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica. **Diário Oficial da União (DOU)**, Brasília/DF, abr. 2007.

BRASIL. Lei Federal n. 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União (DOU)**, Seção 1, Brasília/DF, p. 27839, dez. 1996.

BRASIL. **Como elaborar o Plano de Desenvolvimento da Escola:** aumentando o desempenho da escola por meio do planejamento eficaz. 3. ed. Brasília: FUNDESCOLA/DIPRO/FNDE/MEC, 2006.

BRASIL. **IDEB - Resultados e Metas.** Brasília/DF: INEP, 2017.

CÁRIA, Neide Pena; ANDRADE, Nelson Lambert de. Material didático sob a lógica do mercado: uma questão de política educacional. *In: Anais [...]* Anpae, 2011. Disponível em: <http://www.anpae.org.br/simposio2011/cdrom2011/PDFs/trabalhosCompletos/comunicacoesRelatos/0419.pdf>. Acesso em: 28 out. 2017.

CURY, Carlos. O público e o privado na educação brasileira contemporânea: posições e tendências. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 81, p. 33-44, maio 1992.

DIAS, Reinaldo, MATOS, Fernanda. **Políticas Públicas:** princípio, propósitos e processos. São Paulo/SP: Atlas, 2012.

FREITAS, Luiz Carlos de. Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação. **Educação & Sociedade**, Campinas/SP, v. 33, n. 119, p. 379-404, abr./jun. 2012.

FURTUOSO, Aldani Sionei de Andrade. **O sistema apostilado na Rede Municipal de Ensino de Florianópolis:** "caminho" para medidas privatistas e desvalorização da educação. 2014. 289f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Florianópolis 2014.

LIMA, Antônio Bosco de. Estado, educação e controle social: introduzindo o tema. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v. 25, n. 3, 2009.

LIMA, Iana Gomes de. Parcerias público-privadas em educação e justiça social: uma discussão a partir da análise de uma política pública. *In: ALMEIDA, Maria de Lourdes*

Pinto de; SCHNEIDER, Marilda Pasqual; VÁZQUEZ, Jaime Moreles. **Estado, políticas públicas e educação.** Campinas/ SP: Mercado de Letras, 2016.

LOMBARDI José Claudinei. Público e privado como categorias de análise da educação? Uma reflexão desde o marxismo. *In:* LOMBARDI, José Claudinei; JACOMELI, Mara Regina Martins; SILVA, Tânia Mara da. (Org.). **O público e o privado na história da educação brasileira: concepções e práticas educativas.** Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2005.

MONTAÑO, Carlos. Novas Configurações do Público e do Privado no contexto capitalista atual: O papel político-ideológico do “Terceiro Setor”. *In:* ADRIÃO, Theresa; PERONI, Vera Maria Vidal (Org.). **Público e o Privado na educação: novos elementos para o debate.** São Paulo: Xamã, 2008.

NICOLETI, João Ernesto. **Ensino Apostilado na Escola Pública:** tendência crescente nos municípios da região de São José do Rio Preto/SP. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho/Araraquara, 2009.

PERONI, Vera Maria Vidal. **Diálogos sobre as definições no papel do Estado e nas fronteiras entre o público e o privado na educação.** São Leopoldo: Oikos, 2015.

PERONI, Vera Maria Vidal; ROSSI, Alexandre José. **Políticas educacionais em tempos de redefinições no papel do Estado:** implicações para a democratização da educação. Porto Alegre: UFPEL, 2011.

RAMOS, Marilú Dascano; DRI, Wisllyne Ivellyze Oliveira. O setor privado no sistema educacional brasileiro: uma vertente da mercantilização da educação. **Acta Scientiarum Education**, Maringá, v. 34, n. 1, p. 71-80, Jan./Jun., 2012.

ROSSI, Alexandre José; BERNARDI, Liane Maria; UCZAK, Lucia Hugo. Relações entre Estado e empresários no PDE/PAR: algumas contradições na política educacional brasileira. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v. 33, n. 2, p. 355-376. maio/ago. 2017.

TORMES, Diego Dartagnan da Silva; OLIVEIRA, Lucila Guedes de. A Epistemologia Docente e as Interlocuções na Construção do Projeto Político Pedagógico. *In:* DALLA CORTE, Marilene Gabriel. **Projeto político-pedagógico: entre políticas, conhecimentos e práticas educacionais.** São Leopoldo: Oikos, 2016.

Contribuição dos autores

Autor 1: Produção textual, Revisão do Texto.

Autor 2: Produção textual; Coleta dos dados.

Enviado em: 16/novembro/2020 | Aprovado em: 15/março/2021