

O OLHAR DE UMA COMUNIDADE ESCOLAR A RESPEITO DO PROJETO PARCEIRO DA ESCOLA IMPLANTADO NO PARANÁ

Ana Carolina Azevedo Ames¹

Emily Dias Pedro²

Ademir Pereira Junior³

Sandra Regina D'Antonio Verrengia⁴

RESUMO

Este estudo de caso tem como objetivo apresentar uma análise inicial das percepções de uma comunidade escolar acerca da implantação do projeto Parceiro da Escola em uma instituição da rede estadual localizada no noroeste do Paraná, que passou a integrar o programa de terceirização da gestão administrativa. A investigação foi realizada no próprio contexto escolar, mediante aplicação de questionários estruturados, compostos por questões abertas e fechadas, destinados a docentes, estudantes e funcionários. Com base na vivência direta na unidade educacional, buscou-se compreender como os diferentes sujeitos percebem as mudanças ocorridas na organização e no cotidiano escolar após a adesão ao projeto. Os dados foram analisados por meio de abordagem qualitativa, utilizando-se a análise de conteúdo para as respostas discursivas e a estatística descritiva para os dados fechados. Os resultados apontaram que o projeto é pouco compreendido pelos alunos e gera opiniões divididas na comunidade. Constatou-se o aumento nas cobranças e exigências pedagógicas (uso de plataformas e simulados) e o impacto negativo na motivação e saúde mental dos profissionais, indicando que as melhorias pontuais na infraestrutura não se traduziram em transformações positivas significativas na qualidade da educação e nas relações de trabalho, sugerindo a prevalência de uma lógica gerencialista e empresarial.

Palavras-chave: Paraná; Privatização da Educação; Parceiros da Escola; Comunidade Escolar.

INTRODUÇÃO

As informações a serem apresentadas constam expressamente na Lei nº 22.006/2024, publicada pelo Estado do Paraná: a legislação vigente institui o Programa Parceiro da Escola, que permite à Secretaria de Estado da Educação (SEED-PR) firmar contratos com empresas privadas especializadas para apoiar a gestão administrativa e financeira das escolas públicas

¹ Graduanda e PIBIDiana do Curso de Matemática da Universidade Estadual de Maringá - UEM, anaazevedoames@gmail.com;

² Graduanda e PIBIDiana do Curso de Matemática da Universidade Estadual de Maringá - UEM, ra130920@uem.br;

³ Doutor pelo Curso de Educação Matemática da Universidade Estadual de Londrina - UEL, profadjr@gmail.com

⁴ Professora Orientadora: Coordenadora, Departamento de Matemática - UEM, srdantonio@uem.br



estaduais de educação básica, excluindo aquelas localizadas em ilhas, comunidades indígenas, quilombolas, unidades prisionais, prédios religiosos, da Polícia Militar e as que já participam do Programa Cívico-Militar.

O principal objetivo do programa é elevar a qualidade do ensino por meio de uma gestão técnica qualificada, assegurando acesso gratuito à educação; a modernização das estruturas administrativas e patrimoniais e o estabelecimento de metas pedagógicas e melhoria nos indicadores de aprendizagem. Antes da contratação, a proposta deve ser submetida à consulta pública da comunidade escolar, que decidirá pela adesão ao programa.

Nesse contexto, o presente artigo apresenta um estudo de caso por meio de questionários aplicados a estudantes e funcionários de uma escola estadual do noroeste do Paraná, que passou a aderir à terceirização administrativa por decisão da SEED.

O objetivo do artigo é compreender, de forma qualitativa, a atuação da empresa terceirizada nos primeiros seis meses de vigência do contrato, garantindo o anonimato dos participantes.

METODOLOGIA

Este estudo adota uma abordagem quanti-qualitativa, sustentada pela Análise de Conteúdo de Moraes (1999; 2003). Nesse tipo de pesquisa, o investigador tem como objetivo analisar estatisticamente os dados quantitativos, bem como construir conhecimentos com base na visão dos participantes, a partir dos dados qualitativos. Desse modo, o contexto de nossa pesquisa possibilita uma compreensão mais profunda em relação à implementação do projeto Parceiro da Escola sob a perspectiva dos alunos e funcionários.

Como instrumento de coleta e produção de dados, foi aplicado um questionário estruturado com questões abertas e fechadas que tinham como objetivo investigar as percepções dos entrevistados sobre as mudanças na escola a partir da implantação do projeto. É importante esclarecer que antes de aplicar o questionário, realizamos uma breve explicação com o intuito de clarificar aos alunos e funcionários que a participação na pesquisa não era obrigatória e que as informações coletadas seriam anônimas, bem como que a intenção era conhecer a opinião dessa comunidade a respeito do projeto Parceiros da Escola.





As questões de caráter quantitativo, tinham como intenção verificar se, o projeto trouxe melhorias ao ambiente escolar. Em tais questões os dados foram analisados em termos de percentual. Em relação as questões abertas, foi permitido o uso da escrita livre, sem limitações sendo as respostas analisadas de forma qualitativa, segundo os critérios da análise de conteúdo compreendida aqui como uma metodologia de pesquisa usada para descrever e interpretar o conteúdo de toda sorte de comunicações.

Para Moraes (1999, p.2) a análise de conteúdo conduz: “[...] a descrições sistemáticas, qualitativas ou quantitativas, ajuda a reinterpretar as mensagens e a atingir uma compreensão de seus significados num nível que vai além de uma leitura comum”. Nesse sentido, em relação as questões abertas identificamos temas convergentes e de maior recorrência e relevância.

REFERENCIAL TEÓRICO

A Constituição de 1988 estabeleceu a educação como um direito social, atribuindo ao Estado brasileiro a responsabilidade de garantir tanto o acesso quanto a permanência de todos os estudantes na escola. (Brasil, 1988). Os direitos sociais marcaram uma mudança no papel do Estado, que deixou de atuar de forma meramente abstencionista para assumir uma postura voltada à prestação de serviços, ampliando a rede de proteção social.

No Brasil, a Constituição de 1988 representou um avanço significativo nessa estrutura, influenciando diretamente o modo de atuação estatal para promover igualdade e liberdade. Com isso, as políticas públicas tornaram-se fundamentais, pois constituem o principal meio de efetivação dos direitos sociais.

De acordo com Teixeira (1996), é possível observar que o direito à educação se torna universal porque ela deixou de ser apenas um processo de capacitação destinado a poucos e passou a ser a base formativa de todos os indivíduos para que possam contribuir com a sociedade, que se redefine com as mudanças no trabalho e nas relações sociais. Ao afirmar que a educação é um direito, reconhece-se de forma clara e formal que ela é um interesse público que deve ser assegurado pela legislação.

Neste contexto, a gestão educacional aparece frequentemente nas discussões acadêmicas brasileiras, por tratar da estruturação, coordenação e integração dos recursos humanos e materiais necessários para garantir a aprendizagem efetiva dos estudantes. (Alves, 2015).





A fim de proporcionar uma educação de qualidade, a gestão educacional se organiza por meio do Planejamento Educacional, cujo propósito é orientar as escolas na condução de suas funções. Para que esse processo ocorra de maneira inclusiva, é fundamental que a comunidade participe das atividades; portanto, cabe à gestão educacional criar condições para que essa participação aconteça.

Segundo Paro (1997), para garantir que a participação mencionada ocorra de forma efetiva, o Estado deve oferecer condições que possibilitem à sociedade assumir seu papel de maneira crítica, contribuindo para a transformação do meio em que está inserida. Assim, torna-se essencial a realização de pesquisas sobre as ações desenvolvidas no âmbito social que dão suporte à implementação de uma gestão democrática no contexto macro da educação.

Neste contexto, gestão democrática da educação caracteriza-se pela descentralização do poder, ocorrendo de forma efetiva através do diálogo e do trabalho em conjunto. Sua principal marca é a participação, que busca garantir um ambiente democrático, no qual todos têm a oportunidade de envolver-se nas ações realizadas, seja de maneira direta ou indireta, especialmente através dos conselhos de educação. (Cury, 2002)

A gestão democrática também é contemplada no Plano Nacional de Educação (PNE), estruturado em 20 metas e 253 estratégias, e que inclui, entre suas diretrizes, o item “VI – promoção do princípio da gestão democrática da educação pública”. O Art. 9º do PNE determina que os Estados, o Distrito Federal e os Municípios precisam aprovar leis próprias para seus devidos sistemas de ensino, regulamentando a gestão democrática na esfera de sua atividade. Esse processo deveria ocorrer no prazo de dois anos a partir da publicação da Lei, ajustando, quando necessário, a legislação local já existente para este fim. (Brasil, 2014).

Neste âmbito, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, reafirma os princípios do ensino definidos na Constituição Federal de 1988, atribuindo no Art. 3.º (Inciso VIII), “gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino” (Brasil, 1996). Isso significa que, ao regulamentar o princípio da gestão democrática definido no Art. 14 da Constituição Federal de 1988, delegou aos sistemas de ensino a prerrogativa de sua construção e operacionalização. (Brasil, 1996).

Com essa atribuição, as instâncias subnacionais passaram a ter autonomia para formular distintas políticas de gestão dos sistemas educacionais e das unidades escolares,





diversidade que persiste até os dias atuais. Como exemplo dessa diversidade, verifica-se que alguns estados e municípios implementaram práticas de democratização, tais como eleições para diretores e criação de conselhos escolares. Por outro lado, há localidades em que todas as decisões são centralizadas pelos sistemas de ensino. (Fernandes; Scaff; Oliveira, 2013).

No entanto, quando a gestão escolar é tratada a partir da perspectiva gerencialista, ela desperta o interesse de diversos agentes que passam a atuar na escola como se ali operassem um “plano de negócios”. Esta participação empresarial abrange desde a formação de equipes gestoras até a inserção de práticas, tecnologias e procedimentos típicos do mundo empresarial, incluindo situações em que representantes dessas organizações privadas atuam diretamente nas unidades de ensino, como no caso do Instituto Unibanco e o Projeto Jovem de Futuro (Peroni, 2010; Caetano, 2014).

Visto isso, reconhecida por extensa produção acadêmica no Brasil e no exterior, a privatização da educação escolar ocorre de múltiplas formas, mas se expressa sobretudo pela delegação de funções ao setor privado, acompanhada de apoio financeiro estatal.

Verger, Zancajo e Fontdevila (2020) apontam que a privatização educacional tem se consolidado como um fenômeno atual e de alcance mundial, manifestando-se através de diferentes modelos e fundamentado em diversas justificativas. Em virtude de sua influência nas políticas de educação, a questão passou a ser incluída na pauta de instituições internacionais, que reconhecem a necessidade de estudos detalhados sobre o assunto.

Assim sendo, a privatização da educação configura-se como uma tendência política de caráter global. As iniciativas que impulsionam esse processo aparecem com grande força nas reformas educacionais de um número cada vez maior de países, independentemente de seu grau de desenvolvimento, de suas tradições administrativas ou de sua política (Editores da Revista Educação & Sociedade, 2016).

Todavia, o elevado nível de intervenção empresarial na educação pública acaba por fortalecer a atuação da escola como agente da reprodução das desigualdades sociais efetivas.

Assim, para reverter o cenário desfavorável da educação pública e conter o avanço da privatização em suas múltiplas expressões, é necessário que as políticas públicas fortaleçam as organizações sociais dedicadas à construção de políticas democráticas e permanentes.

Trata-se de políticas de Estado que garantam a todos os brasileiros o direito de acesso e permanência em uma escola pública, gratuita, laica, com gestão estatal e qualidade socialmente reconhecida.

(Editores da Revista Educação & Sociedade, 2016).





Portanto, a superação do quadro adverso da educação pública e do avanço da privatização depende dos rumos assumidos pelas políticas públicas de Estado capazes de garantir o acesso e a permanência dos brasileiros na escola pública.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Na presente seção apresenta-se e analisa-se as respostas coletadas e que versam a respeito da implementação do Projeto Parceiros da Escola. A pesquisa foi realizada via de forma online em formulário do Google Forms. Participaram da pesquisa voluntariamente 42 estudantes e 8 membros da comunidade escolar, sendo 5 professores, 1 monitor, 1 pedagogo e um funcionário administrativo. A partir das respostas é possível identificar pontos positivos e negativos relacionados às mudanças trazidas pela Gestão Terceirizada.

A análise dos dados foi realizada seguindo os pressupostos da Análise de Conteúdo de inspiração construtivo-interpretativa, conforme proposto por Moraes (1999; 2003). O processo envolveu inicialmente a unitarização, quando as respostas dos participantes foram fragmentadas em unidades de significado que expressavam percepções, sentimentos e avaliações referentes ao Programa Parceiro da Escola. Posteriormente, procedeu-se à categorização emergente, agrupando tais unidades por aproximação semântica. A partir desses agrupamentos, foram construídas descrições densas e, por fim, avançou-se para a interpretação, articulando os achados com a literatura sobre políticas de privatização, gerencialismo e trabalho docente. Apresentamos a seguir as questões utilizadas e, em seguida, a análise das quanti-qualitativa das respostas encontradas.

Quadro 1: Questões apresentadas no formulário aos alunos

Questão aplicadas aos alunos
1. O que você sabe sobre o projeto Parceiro da Escola?
2. Você concorda com a implementação do projeto? Justifique
3. Na sua opinião, a implementação desse projeto trará que tipo de mudanças para o ambiente escolar?
4. O que você pode notar de diferente na estrutura do colégio após a implementação do projeto?
5. Você se sente mais motivado a estudar?
6. Cite ao menos um ponto positivo e/ou negativo que você observa no ambiente escolar (estrutura, material, desempenho, aulas), após a implementação do projeto Parceiro da Escola.
7. Você acredita que o projeto trará melhorias/benefícios para o colégio? Justifique

Fonte: Os autores



Quadro 2: Questões apresentadas no formulário a professores e funcionários

Questão aplicadas a professores e funcionários
1. Qual seu vínculo com a escola? () Professor () Pedagogo () Administrativo () Monitor
2. Você é: () Contratado pela Empresa que administra o Projeto () Concursado pelo Estado
3. Após a implementação do Projeto Parceiros na Escola, o que se observa em relação à estrutura física? () Melhorou () Manteve-se igual () Piorou () Não sei opinar
4. A infraestrutura física de sala de aula e o acesso a materiais necessários às suas aulas após a implementação do Projeto Parceiros da Escola? () Melhorou () Manteve-se igual () Piorou () Não sei opinar
5. Após a implementação do Projeto Parceiros na Escola, o que se observa em relação a aquisição de materiais (livros, jogos, materiais didáticos e de apoio, etc.)? () Melhorou () Manteve-se igual () Piorou () Não sei opinar
6. Após a implementação do Projeto Parceiros da Escola, o que se pode observar em relação aos itens básicos de higiene (papel higiênico, papel toalha etc)? () Melhorou () Manteve-se igual () Piorou () Não sei opinar
7. Após a implementação do Projeto Parceiros na Escola, os alunos passaram a receber os uniformes escolares? () Sim () Não
8. Após a implementação do Projeto Parceiros da Escola, você considera que há mais satisfação por parte dos alunos e da comunidade escolar? () Sim () Não
9. Em relação ao desempenho dos alunos (aprendizagem, frequência) () Melhorou () Manteve-se igual () Piorou () Não sei opinar
10. Em relação a cobrança pelo uso das plataformas digitais utilizadas pela SEED, você pode dizer que: () Aumentou () Diminuiu () Piorou () Não sei opinar
11. Isso impactou de que forma seu trabalho? () Positivamente () Negativamente () Mantêm-se da mesma forma () Não sei opinar
12. Sua autonomia em sala de aula após a implementação do Projeto Parceiros da Escola: () Melhorou () Manteve-se igual () Permanece a mesma
13. Em relação a aplicação de avaliações para inferir sobre as habilidades dos alunos: () Aumentou () Diminuiu () Piorou () Não sei opinar
14. Você considera que o Projeto Parceiros da Escola () Trouxe melhorias para meu trabalho () Agregou ainda mais cobranças a meu trabalho () Mantêm-se igual () Não sei opinar
15. A contratação de funcionários pela empresa responsável pelo Projeto Parceiros na Escola () Trouxe melhorias para a escola () Precarizou ainda mais o trabalho na escola () Não mudou nada na rotina da escola () Não sei opinar
16. Descreva os pontos positivos e negativos que você observa no ambiente escolar após a implementação do Projeto Parceiros da Escola.

Fonte: Os autores





A partir da análise, emergiram três categorias interpretativas: 1. Desconhecimento e sentidos atribuídos ao programa; 2. Intensificação das cobranças e efeitos subjetivos sobre estudantes e 3. Trabalho docente, condições laborais e tensões institucionais. Categorias que serão explicitadas a seguir.

A primeira categoria reúne unidades que revelam compreensão limitada dos estudantes sobre o Programa Parceiro da Escola. Os dados quantitativos mostram que a maioria afirma “saber pouco ou nada” sobre o projeto, mesmo quando 40,47% declaram concordar com sua implementação. Esse aparente paradoxo confirma o movimento interpretativo descrito por Moraes (2003), no qual sentidos são construídos a partir de discursos socialmente circulantes, não necessariamente de vivências concretas.

Nas unidades analisadas, aparecem expressões como: “*privatização*”, “*melhorias*”, “*empresa*”, “*dinheiro*”, “*reforma*”, “*organização*”. A convergência desses termos indica que os estudantes produzem interpretações baseadas mais em expectativas e narrativas externas do que no conhecimento efetivo sobre o programa.

Uma parte dos alunos atribui ao programa melhorias que foram, na realidade, frutos de reformas prévias, o que reforça a compreensão fragmentada. Assim, a interpretação dessa categoria aponta que o programa é compreendido mais como signo de mudança do que como um conjunto claro de ações, produzindo percepções ambíguas e pouco fundamentadas.

A segunda categoria emergiu a partir de unidades de registro relacionadas ao cotidiano pedagógico: “*muitos simulados*”, “*cansaço*”, “*pressão*”, “*teóricas*”, “*falta de motivação*”, “*plataformas*”. A estatística descritiva reforça tal interpretação: 71,4% afirmam que as aulas “continuam as mesmas”, porém 50% dizem não se sentir motivados, enquanto 33,3% não sabem opinar.

Ao interpretar essas unidades, percebe-se que o programa não é necessariamente associado pelos estudantes a alterações metodológicas, mas sim a um ambiente escolar marcado por maior cobrança, sobretudo pela ampliação de provas e simulados e pelo uso intensificado de plataformas da SEED. Esse achado dialoga com pesquisas sobre políticas gerenciais centradas na responsabilização e na busca por resultados (Avelar, 2021; Ball, 2001). Um depoimento sintetiza a experiência subjetiva dos estudantes: “*São muitos conteúdos para absorver e isso cansa muito. Eles não entendem como estamos nos sentindo com essa mudança brusca.*”





Essa unidade, quando interpretada, revela sofrimento escolar, sobrecarga emocional e sensação de desconsideração das condições reais de aprendizagem — aspectos que Moraes (2003) destaca como fundamentais na compreensão dos significados atribuídos pelos sujeitos.

Na terceira categoria concentram-se unidades produzidas por professores, equipe pedagógica, administrativo e demais funcionários. Os dados quantitativos mostram estabilidade em alguns aspectos (50% afirmam que infraestrutura e materiais se mantiveram iguais), mas as unidades qualitativas revelam tensões profundas no trabalho: redução da hora-atividade; falta de materiais básicos; cobranças por desempenho e plataformas (83,3% dos docentes apontam aumento); insegurança entre contratados e concursados; preocupações com a precarização da carreira.

Embora haja relatos positivos — maior agilidade em reparos, entrada de novos professores, ambiente mais organizado — os núcleos de sentido predominantes apontam para intensificação do trabalho e perda de condições adequadas. A fala do pedagogo é particularmente reveladora como unidade interpretativa: *“Houve melhora, mas simultaneamente aumentou-se a precarização.”*

Segundo Moraes (2003), esse tipo de unidade expressa sentidos complexos e contraditórios, que não podem ser reduzidos a dicotomias simples. Aqui, a interpretação aponta para um movimento de reconfiguração organizacional que produz ganhos superficiais, mas custos profundos sobre o trabalho docente.

A partir da integração entre dados quantitativos e qualitativos — movimento essencial da pesquisa quanti-qualitativa — observa-se que: (a) O conhecimento dos estudantes sobre o programa é fragmentado, produzindo percepções baseadas em senso comum e expectativas; (b) Há intensificação de cobranças pedagógicas, aumento de simulados e plataformação do ensino, gerando desgaste emocional e queda da motivação; (c) Entre os profissionais, emergem sinais de precarização do trabalho, redução do tempo de planejamento, tensões contratuais e maior pressão por resultados; (d) As melhorias percebidas são pontuais e administrativas, não alcançando mudanças significativas na qualidade do processo pedagógico.

Esses achados convergem com pesquisas que discutem o avanço de modelos de gestão baseados em lógicas empresariais, em que a responsabilização e o controle tendem a impactar negativamente as condições de trabalho e a experiência escolar.



CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados deste estudo de caso permitem compreender, de maneira aprofundada, como a comunidade escolar percebe os primeiros meses de implementação do Programa Parceiro da Escola em uma instituição da rede estadual do Paraná. A partir da análise quanti-qualitativa, sustentada pela Análise de Conteúdo de Moraes (1999; 2003), foi possível identificar que a adesão ao modelo de terceirização administrativa tem produzido efeitos complexos e contraditórios no cotidiano escolar.

De modo geral, constatou-se que os estudantes possuem conhecimento limitado e fragmentado sobre o programa, construindo suas percepções a partir de expectativas, narrativas externas ou de melhorias que, em muitos casos, antecedem a implementação da gestão terceirizada. Esse desconhecimento gera opiniões ambíguas e por vezes idealizadas, nas quais o projeto aparece mais como promessa de mudança do que como realidade observável.

No âmbito pedagógico, verificou-se a intensificação das cobranças, marcada pelo aumento de simulados, maior uso de plataformas digitais e pressão por resultados. Tais mudanças têm repercutido na motivação e no bem-estar dos estudantes, que relatam cansaço, sobrecarga e falta de escuta. Os professores e demais profissionais, por sua vez, destacam impactos significativos nas condições de trabalho, incluindo redução da hora-atividade, aumento das exigências, falta de materiais e insegurança contratual. Ainda que algumas melhorias pontuais sejam reconhecidas — como agilidade em reparos, organização administrativa e fornecimento de uniformes — elas não se traduzem em avanços substantivos no processo de ensino e aprendizagem.

A interpretação conjunta dos dados revela, portanto, que a implementação inicial do Programa Parceiro da Escola tem reforçado elementos típicos de uma lógica gerencialista, baseada em metas, controle e responsabilização, ao mesmo tempo em que não promove transformações estruturais capazes de melhorar a qualidade da educação e fortalecer a gestão democrática. Os efeitos percebidos até o momento são predominantemente administrativos, enquanto os impactos pedagógicos e laborais tendem a ser negativos ou insuficientes.

Assim, conclui-se que o programa, em sua fase inicial, não alcançou resultados capazes de justificar a expectativa de melhoria da qualidade educacional, evidenciando a necessidade de avaliações contínuas e de maior participação da comunidade escolar na tomada de decisões. Recomenda-se, para pesquisas futuras, a análise longitudinal da implementação, bem como





estudos comparados entre escolas aderentes e não aderentes, a fim de ampliar a compreensão sobre os efeitos reais dessa política pública no cenário educacional brasileiro.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, B.; CORREIA, W.; CAMPOS, F. *Uso da Escala Likert na análise de jogos*. In: SIMPÓSIO BRASILEIRO DE GAMES, 10., 2011. Anais [...]. [S.l.: s.n.], 2011. p. 1–5.

ALVES, A. V. V. *As formulações para a gestão da educação básica no estado de Mato Grosso do Sul em interseção com as ações da União (1988-2014)*. 2015. 285 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2015. Disponível em: <https://repositorio.ufms.br/handle/123456789/2872>. Acesso em: 13 set. 2025.

AVELAR, M. Plataformização da educação básica: novas formas de gestão e controle. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 42, e239720, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/>. Acesso em: 20 nov. 2025.

BALL, S. J. *Políticas educacionais: globalização e cidadania*. Porto Alegre: Artmed, 2001.

BITTAR, M. A escolha do software educacional e a proposta didática do professor: estudo de alguns exemplos em matemática. In: BELINE, W.; DA COSTA, N. M. (org.). *Educação matemática, tecnologia e formação de professores: algumas reflexões*. Campo Mourão: Unespar, 2010. p. 215–242.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 5 out. 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 13 set. 2025.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 13 set. 2025.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB)*. 2024. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/ideb/resultados>. Acesso em: 17 nov. 2025.

CURY, C. R. J. Gestão democrática da educação: exigências e desafios. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, Porto Alegre, v. 18, n. 2, jul./dez. 2002. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/rbpae/article/viewFile/19144/11145>. Acesso em: 13 set. 2025.

EDITORES DA REVISTA EDUCAÇÃO & SOCIEDADE. Privatização e militarização: ameaças renovadas à gestão democrática da escola pública. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 37, n. 134, p. 1–7, jan./mar. 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/ES0101-73302016v37n134ED>. Acesso em: 13 set. 2025.





FERNANDES, M. D. E.; SCAFF, E. A. S.; OLIVEIRA, R. T. C. Direito à educação e compromisso docente: quando o sucesso e o fracasso escolar encontram o culpado. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, Porto Alegre, v. 29, n. 2, p. 327–345, maio/ago. 2013. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/rbpae/article/view/43710>. Acesso em: 13 set. 2025.

MORAES, R. Uma tempestade de luz: a compreensão possibilitada pela análise textual qualitativa. *Ciência & Educação*, Bauru, v. 9, n. 2, p. 191–211, 2003.

MORAES, R.; GALIAZZI, M. C. *Análise textual qualitativa*. Ijuí: Editora Unijuí, 2007.

PARANÁ. Lei n. 22.006, de 4 de junho de 2024. Institui o Programa Parceiro da Escola no Estado do Paraná. Curitiba, 2024. Disponível em: <https://www.legislacao.pr.gov.br/legislacao/listarAtosAno.do?action=exibir&codAto=327732&indice=3&totalRegistros=259&anoSpan=2024&anoSelecionado=2024&mesSelecionado=0&isPaginado=true>. Acesso em: 10 jun. 2025.

PARO, V. H. *Gestão democrática da escola pública*. São Paulo: Ática, 1997.

PERONI, V. M. V.; CAETANO, M. R. O público e o privado na educação: projetos em disputa? *Retratos da Escola*, Brasília, v. 9, n. 17, p. 337–352, jul./dez. 2015. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/viewFile/584/658>. Acesso em: 13 set. 2025.

SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO DO PARANÁ (SEED). *Edital de Credenciamento n. 03/2022 – PREDUC: credenciamento de pessoas jurídicas especializadas na assistência gerencial de unidades escolares da rede estadual de ensino do Paraná*. Paraná, 2022. Disponível em: https://www.paranaeducacao.pr.gov.br/sites/parana-educacao/arquivos_restritos/files/documento/2022-11/edital_de_credenciamento_3.pdf. Acesso em: 11 jun. 2025.

TEIXEIRA, A. *Educação é um direito*. Rio de Janeiro: Ed. UFRJ, 1996.

VERGER, A.; ZANCAJO, A.; FONTDEVILA, C. Private sector participation in education: where it occurs, and why. *World Education Blog*, 24 fev. 2020. Disponível em: <https://world-education-blog.org/2020/02/24/private-sector-participation-in-education-where-it-occurs-and-why/>. Acesso em: 13 set. 2025.

