

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DOUTORADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO

MARIA ROSANA DE OLIVEIRA CASTRO



Belém do Pará
Fevereiro de 2017.

MARIA ROSANA DE OLIVEIRA CASTRO

UMA EXPERIÊNCIA DO PROGRAMA ENSINO MÉDIO INOVADOR EM
ANANINDEUA – PARÁ

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Instituto de Ciências da Educação da Universidade Federal do Pará, como requisito para obtenção do Título de Doutora em Educação.

Orientadora Prof.^a Dra. Terezinha Fátima Andrade Monteiro dos Santos.

Linha de Pesquisa: Políticas Públicas Educacionais.

Belém do Pará
Fevereiro 2017

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)
Biblioteca do Instituto de Ciências da Educação (ICED / UFPA)

- C355e Castro, Maria Rosana de Oliveira.
Uma experiência do Programa Ensino Médio Inovador em Ananindeua – Pará / Maria Rosana de Oliveira Castro; orientadora Terezinha Fátima Andrade Monteiro dos Santos. – Belém, 2017.
217 f.
- Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Pará, Instituto de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Belém, 2017.
1. Escolas públicas – Organização e administração – Ananindeua (PA).
 2. Ensino médio – Ananindeua (PA).
 3. Escolas – Finanças.
 4. Educação – Aspectos financeiros. I. Santos, Terezinha Fátima Andrade Monteiro dos (orient.). II. Título.

CDD 22. ed. – 373.12098115

MARIA ROSANA DE OLIVEIRA CASTRO

UMA EXPERIÊNCIA DO PROGRAMA ENSINO MÉDIO INOVADOR EM
ANANINDEUA – PARÁ

Examinada em: 22 /02 /2017

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Terezinha Fátima Andrade Monteiro dos Santos
Universidade Federal do Pará – UFPA/PA
Presidente

Profa. Dra. Fabiola Bouth Grello Kato
Universidade Federal do Pará – UFPA/PA

Profa. Dra. Ana D'arc Martins de Azevedo
Universidade do Estado do Pará – UEPA/PA

Profa. Dra. Maria Lilia Imbiriba Colares
Universidade Federal do Oeste do Pará – UFOPA/PA

Prof. Dr. Ronaldo Marcos de Lima Araujo
Universidade Federal do Pará – UFPA/PA

Dedico a minha Mãe Claudina de Oliveira Castro (in memoriam), que sempre esteve ao meu lado mesmo estando longe.

AGRADECIMENTOS

A Deus infinitamente misericordioso que me concedeu a graça da Vida, da Fé e do Amor. Que me deu na terra como mãe uma Mulher Corajosa, Batalhadora, de Fé e de Esperança em Deus. Esse foi seu legado para mim, meu maior tesouro "Eu te louvo, ó Pai, Senhor do céu e da terra, porque escondeste estas coisas aos sábios e entendidos e as revelaste aos pequeninos. Sim, Pai, porque assim foi do teu agrado (MATEUS 11, 25-26) ”,

Aos meus Irmãos: Claudionor, Jomeres, Maria Risomar, Raimunda Isaltina e Vera Célia que estão sempre presentes em minha vida apesar da distância.

Ao sobrinho Júlio Santana que esteve perto em grande parte desse processo de estudo, com sua presença e ajuda fraterna!

As amigas e os amigos de perto e de longe que me acompanharam nessa etapa de estudos, com quem compartilhei as dificuldades da vida (falecimento de minha mãe em abril de 2015), acadêmicas (mudança de orientador e de pesquisa) e as celebrações da vida (nos encontros fraternos). Dentre esses queridos irmãos e amigos estão: Vera Lúcia e família; Andréa Ferraz e Luiza Souza (Irmãs Franciscanas de Maristella); Ney Cristina e família; Seu Raul, D. Naíde e família; Fabrício Carvalho; Dulcerene Teixeira e família; Soraya Sousa e família; Cleydiane Costa e as crianças (Maria Clara e Pedro Vitor); Tatiane Neves; Áurea Martins; Patrícia Soraya de Oliveira.

A professora Dra. Terezinha Fátima Andrade Monteiro dos Santos, minha orientadora com quem tenho contado nesse processo de formação e de novos aprendizados. Acredito que a graça de Deus nos aproximou desde a graduação! **MINHA GRATIDÃO PROFESSORA, POR TUDO! ESPECIALMENTE PELO CARINHO E ZELO FRATERNO!**

A professora Dra. Rosana Maria Gemaque Rolim pelo acolhimento como orientanda nos dois primeiros anos do curso. **OBRIGADA!**

A Professora Dra. Dinair Leal da Hora pelo diálogo e aprendizagens dispensadas. **OBRIGADA!**

Aos Professores que aceitaram participar desta Banca de Defesa de Tese: Profa. Dra. Fabiola Bouth Grello Kato, Prof.^a Dra. Ana D'arc Martins de Azevedo, Prof.^a Dra. Maria Lilia Imbiriba Colares e Prof. Dr. Ronaldo Marcos de Lima Araujo.

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Pará com toda sua equipe de professores e técnicos, pelas oportunidades de crescimento e formação na área de Políticas Públicas Educacionais;

A Universidade do Estado do Estado Pará pela liberação parcial para cursar o doutorado e pela concessão de bolsa durante o período de estudo.

A Direção e os professores da Escola Estadual de Ensino Médio Antônio Godim Lins por permitirem o levantamento de dados para esta pesquisa e por participarem na realização da mesma.

As colegas e amigas do Departamento de Educação Especializada (DEES) da Universidade do Estado do Pará pelo companheirismo fraterno!

As colegas da turma do Doutorado Acadêmico em Educação 2013 com as quais dividimos e somamos aprendizados durante as aulas.

Aos membros do grupo Observe da Iniciação Científica e da Pós-Graduação pelo companheirismo e respeito acadêmico.

A todos que direta ou indiretamente contribuíram para o período de estudos na Pós-Graduação.

Faz escuro, mas eu canto

Faz escuro, mas eu canto,
Porque a manhã vai chegar.
Vem ver comigo, companheiro,
A cor do mundo mudar.
Vale a pena não dormir para esperar
a cor do mundo mudar.
Já é madrugada,
vem o sol quero alegria,
que é para esquecer o que eu sofria.
Quem sofre fica acordado
defendendo o coração.
Vamos juntos, multidão,
trabalhar pela alegria,
amanhã é um novo dia.
(Thiago de Mello)

RESUMO

“Uma experiência do Programa Ensino Médio Inovador em Ananindeua-Pará” é resultado dos estudos de doutoramento que teve como objetivo analisar o processo de implementação do ProEMI na Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Prof. Antônio Gondim Lins, em Ananindeua-Pará, no período de 2009 a 2015, especialmente no que se refere à gestão escolar e à melhoria dos resultados da aprendizagem dos estudantes. Seguiu-se o enfoque metodológico da abordagem qualitativa, mediante a realização de estudo de caso, adotando como instrumentos de obtenção de dados a revisão bibliográfica, a análise documental e a entrevista semiestruturada. O texto faz uma discussão a respeito do papel do Estado diante das parcerias público-privadas em seus processos de regulação e implantação e sobre a crise estrutural do capital que resultou na redefinição do papel do Estado, que transferiu os serviços públicos considerados essenciais a setores privados. Discute ainda os conceitos de público e privado, destacando as parcerias público-privadas na educação do Brasil e no Pará. Realizou-se caracterização do Estado do Pará, demonstrando sua diversidade sociocultural, onde se evidenciam a violência no campo, a desigualdade social, a pobreza e um quadro educacional que merece maior atenção e investimentos públicos, principalmente na educação básica. O trabalho apresenta a política nacional para o Ensino Médio no Brasil, com dados sobre esse nível de ensino e contextualizando-o no quadro da legislação educacional em vigor aproximando-se a estudiosos da área que defendem esse nível de ensino integrado com todas as dimensões da vida. Discute-se também o processo de implementação do ProEMI na Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Prof. Antônio Gondim Lins, revelando o desconhecimento da comunidade escolar sobre o Programa, indicando que ele não foi discutido na escola e que a SEDUC -PA não cumpriu seu papel na garantia de condições adequadas para implementação do ProEMI que, apesar de ter destinado a escola ter recebido, em duas ocasiões recursos do Programa, sua aplicação foi empregada de forma indevida.

Palavras-chave: Educação; ProEMI; Ensino Médio; Parcerias público-privadas

ABSTRACT

“An experience of Innovator High School Program in Ananindeua—Pará” is a result of a doctor degree project which had the goal of analyze the process of the implementation of ProEMI at EEEFM Prof. Antônio Gondim Lins, in Ananindeua—Pará, from 2009 to 2015, mainly about the school management and the improvement in the students’ learning results. It was followed the methodological focus on the qualitative approach, through a case study, using as data achievement tool the literature review, document analyses and semi-structured interview. The text opens a discussion about the role of the State in front of the public-private partnerships in its process of regulation and implantation, and about the structural crises of the capital which ended up in the redefinition of the State’s role, which transferred the public services considered essential to the private sectors. It also debates the public and private concepts, highlighting the public-private partnerships in the Brazilian education in Brazil and Pará. It was realized a contextualization in the State of Pará, showing its social and cultural diversity , where it is focused the countryside violence, social inequality, the poverty and a educational system which deserves more attention and public investments, mainly in the basic education. The paper shows the national policy to the High School in Brazil, with information about this level of education and contextualized with the current educational legislation, approaching to experts who defends this level of education integrated with all life situations. It is also discussed the process of implementation of ProEMI at EEEFM prof. Antônio Gondim Lins revealing the unfamiliarity of the scholar community about this Program, showing that it was not discussed in this school and that SEDUC-PA did not accomplished its role in the guarantee of right conditions to implement ProEMI which, despite having destined resources to the school twice, it was used unduly.

Key-words: Education; ProEMI; High School; Public-private partnerships.

RESUMEN

"Una experiencia de Programa de Secundaria en Ananindeua Para innovador" es el resultado de los estudios de doctorado que tuvo como objetivo analizar el proceso de implementación ProEMI en la Escuela Estatal de Educación Básica y Secundaria Prof. Antonio Gondim Lins en Ananindeua Pará, de 2009 a 2015, especialmente en lo que respecta a la gestión escolar y la mejora de los resultados de aprendizaje de los estudiantes. el enfoque metodológico del enfoque cualitativo, mediante la realización de estudio de caso siguió, adoptando como instrumentos para la obtención de los datos de revisión de la literatura, análisis de documentos y entrevista semiestructurada. El texto es una discusión sobre el papel del Estado en la cara de las asociaciones público-privadas en sus procesos de regulación y aplicación y sobre la crisis estructural del capital que se tradujo en la redefinición del papel del Estado, que transfiere los servicios públicos considerados esenciales para el sector privado. También analiza los conceptos de público y privado, haciendo hincapié en la colaboración público-privada en la educación de Brasil y de Pará. Hemos llevado a cabo la caracterización de Pará, lo que demuestra su diversidad socio-cultural, donde muestran la violencia rural, la desigualdad social, la pobreza y el marco educativo que merece mayor atención e inversión pública, en particular en la educación básica. El artículo presenta la política nacional de educación secundaria en Brasil, con los datos en este nivel de la enseñanza y su contextualización dentro de la legislación educativa más cerca de los estudiosos en el campo que defienden este nivel de educación integrada con todas las dimensiones de la vida. También se analiza el proceso de implementación ProEMI en la Escuela Estatal de Básica y Secundaria Prof. Educación Antonio Gondim Lins, que revela la ignorancia de la comunidad escolar sobre el programa, lo que indica que no se discutió en la escuela y que SEDUC-PA no cumplió con su papel en asegurar las condiciones adecuadas para la aplicación de ProEMI que, a pesar de haber diseñado la escuela tiene recibida, en dos ocasiones los recursos del Programa, su aplicación se ha utilizado indebidamente.

Palabras clave: la educación; ProEMI; High School; asociaciones público-privadas

LISTA DE QUADROS

		Pág.
Quadro 1	Perfil dos entrevistados	32
Quadro 2	Marco legal das parcerias público-privadas nacional e estadual	58
Quadro 3	Contexto de surgimento das PPPs	59
Quadro 4	Soluções educacionais do IAS	64
Quadro 5	Municípios que implantaram os Programas do IAS	66
Quadro 6	Parceria do IU com órgãos públicos	71
Quadro 7	ProEMI E ProEMI/JF	72
Quadro 8	Os dez Municípios com as maiores Taxas de Pobrezas	78
Quadro 9	Percentual de Domicílios com Abastecimento de Água, Percentual de domicílios com Esgotamento Sanitário e Percentual de domicílios com Coleta de Lixo para o Estado do Pará e Região Metropolitana de Belém – 2007-2012	81
Quadro 10	Questionamento sobre a Reforma do Ensino Médio	124
Quadro 11	Inserção das Escolas no PROEMI/JF – 2012 a 2014.	140
Quadro 12	Índice de Desenvolvimento Humano Municipal e seus componentes - Ananindeua – PA	150
Quadro 13	População Total, por Gênero, Rural/Urbana - Ananindeua - PA	151
Quadro 14	Renda, Pobreza e Desigualdade - Ananindeua - PA	159
Quadro 15	Ocupação da população de 18 anos ou mais - Ananindeua - PA	160
Quadro 16	Escolas pertencentes a USE 15	162
Quadro 17	Dados de Infraestrutura, dependências e equipamentos da EEEFM Prof. Antônio Gondim Lins.	168
Quadro 18	Ensino Médio Inovador – Estados que aderiram, municípios e escolas em 2009.	173
Quadro 19	Repasses de recursos para EEEFM Prof. Antônio Gondim Lins – 2010/2012.	178
Quadro 20	Itens financiáveis pelo ProEMI	179

LISTA DE TABELAS

		Pág.
Tabela 1	IDEB – Resultados e Metas	87
Tabela 2	Projeção do Ideb para o Estado do Pará	88
Tabela 3	Matriculas da Educação Básica – Ensino Regular -2009 – 2015	89
Tabela 4	Matriculas da Educação Básica – Níveis e Modalidades - 2009 – 2015	91
Tabela 5	Taxa de atendimento e população fora da escola de 15 a 17 anos – Brasil e Regiões	105
Tabela 6	Escolas com jornada escolar de 5 (cinco) horas diárias e/ou com oferta de Ensino Médio no período noturno	136
Tabela 7	Escolas com jornada escolar em tempo integral de, no mínimo, 7 (sete) horas diárias.	137
Tabela 8	Fluxo Escolar por Faixa Etária – Ananindeua – PA- 1991/2000/2010	152
Tabela 9	Matrícula da Educação Básica – Ensino Regular - Ananindeua -Pará - 2009 – 2015	153
Tabela 10	Matrícula da Educação Básica – Modalidades de Ensino - Ananindeua -Pará - 2009 - 2015	154
Tabela 11	Taxas de Rendimentos do Ensino Fundamental e Ensino Médio de Ananindeua/PA -2009 – 2015	157
Tabela 12	Matriculas da EEEFM Prof. Antônio Gondim Lins – 2009 - 2015	170
Tabela 13	Indicadores educacionais do Ensino Médio da EEEFM Prof. Antônio Gondim Lins – 2009 - 2014	171

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1	Taxa de distorção Idade-Série Ensino Fundamental e Ensino Médio - Pará - 2009 - 2015	96
Gráfico 2	Taxa de Aprovação do Ensino Fundamental e Ensino Médio - Pará - 2009 - 2015.	98
Gráfico 3	Taxa de Reprovação do Ensino Fundamental e do Ensino Médio - Pará - 2009 - 2015.	99
Gráfico 4	Taxa de Abandono do Ensino Fundamental e Ensino Médio - 2009 2015.	100
Gráfico 5	Taxa de Distorção Idade-Série do Ensino Fundamental – Ananindeua/PA - 2009 – 2015	156
Gráfico 6	Taxa de Distorção Idade-Série do Ensino Médio – Ananindeua/PA - 2009 – 2015	156
Gráfico 7	Taxas de Rendimentos do Ensino Fundamental e Ensino Médio de Ananindeua/PA -2009 – 2015	157

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1	Organograma da SEMEC de Altamira/PA	67
Figura 2	Mesorregiões do Estado do Pará	76
Figura 3	Faixa do IDHM nas Regiões	80
Figura 4	Índice dos Estados	95
Figura 5	Projeto de Redesenho Curricular com base nas DCNEM	138
Figura 6	Frente da Escola em 2016	161
Figura 7	Frente da Escola em 2013	163
Figura 8	Professores da Gondim Lins, participando da primeira formação do ProEMI	164
Figura 9	Bloco onde estão localizados a secretaria da escola, sala da direção, sala dos professores, biblioteca	166
Figura 10	Passarela de acesso as salas de aula	166
Figura 11	Quadra de esportes da escola	167
Figura 12	Área com acúmulo de água parada	168
Figura 13	Entrada da escola, sala de aula, espaço entre os blocos	169

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ADCT - Ato das Disposições Constitucionais Transitórias

ANFOPE - Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação

ANPAE - Associação Nacional de Política e Administração da Educação

ANPED - Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação

APA – Área de Proteção Ambiental

BID – Banco Interamericano de Desenvolvimento

CEB – Câmara de Educação Básica

CEDES - Centro de Estudos Educação e Sociedade

CEE – Conselho Estadual de Educação

CF – Constituição Federal de 1988

CLAD - Centro Latino Americano de Administração para o Desenvolvimento

CNE – Conselho Nacional de Educação

CNTE - Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação

COEM – Coordenação Geral do Ensino Médio

CONSED - Conselho Nacional de Secretários de Educação

CPI – Comissão Parlamentar de Inquérito

CPT – Comissão Pastoral da Terra

DCNEM – Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio

DICEI – Diretoria de Currículos e Educação Integral

DRU - Desvinculação de Recursos da União

EC – Emenda Constitucional

EJA – Educação de Jovens e Adultos

ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio

EUA – Estado Unidos da América

FNDE – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação

FORUMDIR - Fórum Nacional de Diretores das Faculdades de Educação

IA – Instituto Ayrton Senna

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

IDESP - Instituto de Desenvolvimento Social, Econômico e Ambiental do Pará

IDHM – Índice de Desenvolvimento Humano Municipal

IES - Instituições de Educação Superior

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
IOEB - Índice de Oportunidade da Educação Brasileira
IPEA – Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
IU – Instituto Unibanco
JF – Jovem de Futuro
JFP – Fundação João Pinheiro
LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MARE – Ministério da Administração e Reforma do Estado
MEC – Ministério da Educação
MP – Medida Provisória
OBSERVE – Observatório de Gestão Escolar Democrático
ONGs – Organizações Não Governamentais
OSCIP – Organizações da Sociedade Civil de Interesse Público
PAR – Plano de Ação Articuladas
PARFOR – Plano Nacional de Formação de Professores
PDDE – Programa Dinheiro Direto na Escola
PDE – Plano de Desenvolvimento da Escola
PDRAE – Plano Diretor de Reforma do Aparelho do Estado
PEC – Proposta de Emenda à Constituição Federal
PEE – Plano Estadual de Educação
PFI - Private Finance Initiative
PIB – Produto Interno Bruto
PJF – Programa Jovem de Futuro
PL – Projeto de Lei
PNAD – Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
PNAE – Programa Nacional de Alimentação Escolar
PNBE – Programa Nacional Biblioteca na Escola
PNE – Plano Nacional de Educação
PNUD – Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PPP – Projeto político Pedagógico
PPPs – Parcerias Público Privadas
PRC – Projeto de Redesenho Curricular
ProEMI – Programa Ensino Médio Inovador
PROINFO – Programa Nacional de Informática na Escola

PRONATEC – Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego

PSOL - Partido Socialismo e Liberdade

RM – Região Metropolitana

RMB – Região Metropolitana de Belém

SEB – Secretaria da Educação Básica

SEDUC – Secretaria de Estado de Educação

SEPOF – Secretaria de Estado de Planejamento, Orçamento e Finanças

SIMEC - O Sistema Integrado de Monitoramento Execução e Controle do Ministério da Educação

SIMEC – Sistema Integrado de Planejamento, Orçamento e Finanças do Ministério da Educação.

SINTEPP – Sindicato dos Trabalhadores em Educação Pública do Pará

SISPAE – Sistema Paraense de Avaliação Educacional

SNCR – Sistema Nacional de Cadastro Rural

SUDAM – Superintendência do Desenvolvimento da Amazônia

TCC – Trabalho de Conclusão de Curso

TCE – Tribunal de Contas do Estado

TCU – Tribunal de Contas da União

UDH – Unidade de Desenvolvimento Humano

UEX – Unidade Executora

UF – Unidade da Federação

UFPA – Universidade Federal do Pará

URE – Unidade Regional de Educação

USE – Unidade Seduc na Escola

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	21
SEÇÃO I – ESTADO, IDEOLOGIA E TERCEIRO SETOR	35
1.1 Crise estrutural do capital / Redefinição do papel do Estado	35
1.2 Do público ao privado	44
1.3 Privatização dos serviços públicos	52
1.3.1 Parcerias público-privadas e sua legislação	55
1.3.2 Contexto do surgimento das PPPs	59
1.4 Parceiros privados na educação pública	62
1.4.1 Instituto Airton Senna	63
1.4.2 Instituto Unibanco (IU)	69
SEÇÃO II – GESTÃO E ORGANIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO NO PARÁ E AS PARCERIAS PÚBLICO-PRIVADAS	75
2.1 O Estado e a Educação	75
2.1.1 Contextualização do Estado do Pará	75
2.1.2 A Educação Paraense Estadual	84
2.2 Os Dados Educacionais	89
2.2.1 As Matrículas	89
2.2.2 Os Indicadores Educacionais	95
SEÇÃO III – POLÍTICA NACIONAL PARA O ENSINO MÉDIO	103
3.1 Ensino Médio no Brasil	103
3.2 Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio	113
3.2.1 Programa Ensino Médio Inovador (PROEMI)	117
3.2.2 Formação continuada de professores e coordenadores pedagógicos do Ensino Médio	143
SEÇÃO IV- A ESCOLA PROF. ANTÔNIO GONDIM LINS SEU ESPAÇO E SUAS VIVÊNCIAS	149
4.1 O Município de Ananindeua: contexto histórico-geográfico	149
4.2 Dados da educação municipal	152
4.2.1 Matrículas	152
4.2.2 Indicadores Educacionais: taxas de distorção idade-série e taxas de rendimentos.	155
4.3 O Caso da Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Prof. Antônio Gondim Lins	161
4.3.1 A escola e seu espaço	161
4.3.2 As matrículas e os indicadores educacionais	170
4.4 Contexto de implementação do PROEMI	172
4.4.1 Repasse de recursos do PROEMI para a escola	178
4.4.2 O papel da SEDUC na implementação do PROEMI na escola	183
4.4.3 Projeto Político Pedagógico (PPP) e Projeto de Redesenho Curricular (PRC)	185
4.4.4 O ProEMI na escola	191
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	196

6 REFERÊNCIAS	201
7 APÊNDICES	214
8 ANEXO	221

201
214
221

INTRODUÇÃO

Na medida em que se conseguir a participação de todos os setores da escola – educadores, alunos, funcionários e pais – nas decisões sobre seus objetivos e seu funcionamento, haverá melhores condições para pressionar os escalões superiores a dotar a escola de autonomia e de recursos. (PARO, 2016, p.17)

Acreditamos na educação pública, democrática e de qualidade como espaço para a formação de crianças, jovens, adultos da primeira idade, segunda ou terceira idade, pois o conhecimento sistematizado não pode ficar prisioneiro das faixas etárias, mas deve ser disponibilizado aos que o buscarem. E, como já afirmou Paro (2016), a participação de todos nessa escola é fundamental para que os objetivos de autonomia e de recursos sejam alcançados.

Esta pesquisa sobre o Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI) nos ajuda a compreender como as políticas públicas educacionais nacionais são implementadas nas escolas, tendo em vista serem pensadas fora desse espaço, sem a participação dos maiores interessados no processo de ensino aprendizagem que são os alunos, os professores e a comunidade escolar. Assim, é importante discutirmos sobre como se dá a implementação de projetos e, neste caso do ProEMI, já que as escolas são orientadas à adesão dos projetos ou programas e, no momento da implementação, na maioria das vezes os sujeitos escolares ficam sozinhos, sem orientação e sem entender bem o programa, mas com a obrigação de implementá-los e prestar conta dos recursos recebidos.

Sem o devido acompanhamento pedagógico ou técnico a escola, entregue à própria sorte, nem sempre consegue cumprir as determinações dos programas, correndo o risco de ser penalizada, como foi a escola campo de pesquisa desta tese. O discurso da incapacidade técnica, pedagógica e financeira ganha proporções elevadas e, para resolver essa situação são realizadas parcerias entre o setor público e o setor privado, em que são obrigadas seguir as cartilhas das instituições privadas como Instituto Ayrton Senna, Instituto Unibanco dentre outras e o Estado vai se desobrigando de oferecer os serviços públicos considerados essenciais como a educação, saúde, transferindo-os para a iniciativa privada.

Sabemos que por trás dessa desobrigação do Estado pela garantia dos serviços públicos estão as ideias do neoliberalismo, que exigem a supressão da intervenção social do Estado nas diferentes áreas e para deixar tais responsabilidades a cargo da sociedade civil e do mercado. Dessa forma, aparece o papel ideológico do terceiro setor na implementação das políticas liberais, em sintonia com o processo de reestruturação do capital, pela flexibilização

das relações de trabalho, pelo afastamento do Estado das responsabilidades sociais e pela regulação social entre capital e trabalho.

De acordo com Montañó (2014), o Terceiro Setor é uma estratégia neoliberal para enfrentar a crise monopolista do capital que se apresenta em grandes dimensões como afirma Mézáros (2011), uma crise sem precedentes, que não se limita a este ou aquele país, já que aparece mais forte na fase de desenvolvimento da globalização do capital.

Como podemos constatar, na educação não passamos imunes às mudanças que vêm acontecendo em decorrência da crise do capital no Brasil e no mundo, mas precisamos ter cuidado, pois os governos tentam realizá-las sem discussão ou participação da sociedade, principalmente para evitar a manutenção das garantias dos direitos sociais conquistados.

A presente tese apresenta-se como uma possibilidade de contribuir com as discussões sobre as políticas públicas educacionais implementadas na escola pública embora e, por estarmos cientes das limitações do texto, queremos continuar na discussão com novos estudos e aprofundamentos sobre a temática.

A pesquisa e sua origem

A educação no Estado do Pará sempre esteve no foco de nosso interesse, pois foi na rede estadual de ensino que realizamos nosso processo de escolarização e exercemos atividades docentes e de coordenação pedagógica.

Durante a infância e a adolescência ouvimos diversas vezes que quem não frequentava a escola tornava-se incapaz de conseguir emprego e de se colocar na vida. Assim, logo desde cedo, alimentamos a ideia de que o processo de escolarização era fundamental para a vida em seus diferentes aspectos. Mesmo a escola pública paraense não apresentando os melhores resultados educacionais, foi nesse espaço que passamos a compreender lentamente a verdadeira função da educação como instrumento de libertação e de transformação pois, no passado, nossa genitora entendia como importante para formação, principalmente, por possibilitar profissão e emprego.

Na vida acadêmica, a participação na Iniciação Científica em grupo de pesquisa foi o diferencial na graduação, pois tivemos acesso a uma literatura direcionada às políticas públicas educacionais, mais especificamente, sobre gestão e financiamento da educação, que nos possibilitaram desenvolver o Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) nessa área. Nossa participação em eventos científicos locais e nacionais, o recebimento da premiação de melhor pesquisa de iniciação científica no XX Seminário de Iniciação Científica da Universidade

Federal do Pará (UFPA) foram fatores que contribuíram para alimentar o desejo de continuidade aos estudos posteriores.

No período de 2001 a 2006, o exercício nas atividades de coordenação pedagógica, docência e assessoria junto às escolas da rede pública de ensino nos municípios de Santa Bárbara do Pará e Benevides nos possibilitaram perceber certas dificuldades operacionais e técnicas para implantação das políticas públicas educacionais nacionais naqueles municípios, principalmente, as relacionadas à implementação de planos e projetos o que favoreceram a pesquisa sobre Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE), nosso objeto de estudo no Mestrado Acadêmico em Educação do Instituto de Ciências da Educação da Universidade Federal do Pará.

A referida pesquisa contemplou uma discussão sobre a reforma do Estado e a nova proposta de gestão pública, capaz de se adaptar ao desenvolvimento tecnológico e às novas exigências da economia globalizada, evidenciando articulação entre sistema escolar e capitalismo; revelou o caráter impositivo da proposta do PDE ao ignorar a comunidade escolar e externa na sua formulação, sendo distinta e até contraditória com a proposta estabelecida pela legislação educacional brasileira, apesar do discurso dos idealizadores apontarem-na como uma proposta participativa e democrática (CASTRO, 2007).

Uma das metas pessoais alimentadas, ao longo dos estudos e do exercício profissional, era a de nos tornarmos docente na educação superior e pesquisadora. Com o mestrado foi possível realizar em parte esse objetivo, entretanto, sentimos necessidade de aprofundar e avançar nos estudos e, por essa razão, em 2013 ingressamos no Doutorado Acadêmico do Programa de Pós-Graduação em Educação do Instituto de Ciências da Educação da Universidade Federal do Pará.

A pesquisa do doutorado intitulada Uma experiência do Programa Ensino Médio Inovador em Ananindeua-Pará está vinculada ao projeto de pesquisa Programas de melhoria da educação básica e profissional no Pará via parcerias público-privadas, realizada pelo Grupo de Estudos e Pesquisas Observatório de Gestão Escolar Democrática (Observe), coordenado pela Prof.^a Dr.^a Terezinha Fátima Andrade Monteiro dos Santos. O projeto desenvolvido pelo Observe tem como objetivo analisar a natureza e as consequências das parcerias firmadas entre o governo do Pará e os setores privados, para a oferta e a gestão da educação básica e profissional no Município de Belém.

A partir dos estudos realizados sobre a Educação Básica, e, particularmente, a educação básica paraense, foi possível visualizar um quadro educacional precário quando

comparado aos dados nacionais, apresentando baixíssimo percentual de alunos com aprendizagem considerada adequada ao final da Educação Básica; o IDEB abaixo da média nacional em todos os níveis de ensino; uma quantidade significativa de professores em exercício necessitando de formação docente o que não atende às exigências da LDBEN de 1996, além outras situações de precariedade na rede de ensino do público do Estado, como estruturas físicas das escolas sem a menor condição para o processo ensino aprendizagem; ausência de bibliotecas; ausência de quadra de esportes cobertas; professores trabalhando em diferentes escolas e turnos para assegurarem melhor condição salarial.

Enfim, as dificuldades educacionais aparecem em toda Educação Básica, entretanto, centram-se prioritariamente no Ensino Médio, nível de ensino considerado complexo por ser uma etapa intermediária entre o Ensino Fundamental e o Ensino Superior e por atender adolescentes, jovens e adultos com diferentes perspectivas sobre seu processo de escolarização.

A partir desse cenário, esta pesquisa assumiu com objeto de estudo a implementação do Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI), cujo foco está voltado para o aprimoramento da gestão escolar orientada para os resultados de aprendizagem dos estudantes das escolas públicas do Ensino Médio, sendo que, em 2012 o Projeto Jovem de Futuro (JF)¹ foi articulado ao ProEMI, constituindo-se em ProEMI /JF. O ProEMI faz parte da política nacional para o fortalecimento do Ensino Médio. O JF é uma tecnologia educacional do Instituto Unibanco e validada pelo Ministério da Educação (MEC), para aprimoramento da gestão escolar orientada para resultados de aprendizagem dos estudantes de escolas públicas de Ensino Médio.

Nosso campo de estudos foi a Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Prof. Antônio Gondim Lins, no Município de Ananindeua-Pará. Essa Escola foi escolhida primeiro em razão de ser uma escola de Ensino Médio que havia implementado o ProEMI em 2010, logo após o período de formação continuada realizada pelo Ministério da Educação (MEC) no Rio de Janeiro nesse mesmo ano e por ser uma das maiores escolas em quantidade de alunos matriculados no Ensino Médio (1.857) nos turnos diurno e noturno em 2015; em segundo lugar, essa escola, por meio da supervisão da Unidade SEDUC na Escola (USE) 15, permitiu os primeiros contatos para o início da pesquisa, o que já havia sido negado anteriormente em

¹ É importante ressaltar que no *site* do Instituto Unibanco encontra-se Jovem de Futuro e Projeto Jovem de Futuro.

http://www.portalinstitutounibanco.org.br/index.php?option=com_content&view=article&id=10&Itemid=8#

outra unidade de ensino de outro Município da Região Metropolitana de Belém (RMB) depois de várias tentativas. O período de investigação iniciou-se no ano imediatamente anterior à implantação do ProEMI, neste caso em 2009 e estendeu-se até 2015.

Questão norteadora, hipótese e objetivos

A partir do cenário desafiador da educação paraense e do objetivo do Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio de promover a melhoria da qualidade da educação pública pelo desenvolvimento de programas como o ProEMI surgiu a seguinte questão: como se deu a implementação do ProEMI na Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Prof. Antônio Gondim Lins, em Ananindeua-Pará, no período de 2009 a 2015, principalmente a partir do Projeto de Redesenho Curricular da Escola (PRC) e do Projeto Político Pedagógico (PPP)?

Afirmou-se como hipótese desta pesquisa que a implementação do ProEMI na Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Prof. Antônio Gondim Lins se deu por meio do modelo gerencial de administração, cujo foco é a eficiência e a eficácia dos serviços, voltado para os resultados, em que o Estado brasileiro, com sua legislação, permitiu que agentes privados prestassem serviço de responsabilidade da função pública por meio das chamadas parcerias público-privadas. O ProEMI é uma dessas parcerias estabelecida entre o Ministério da Educação (MEC), a Secretaria Estadual de Educação (SEDUC) e o Instituto Unibanco, para alcançar a excelência educacional, restando aos municípios aderirem a tais propostas, formuladas distantes de suas realidades.

Para responder à questão da pesquisa definimos como objetivo geral: analisar como se deu a implementação do ProEMI na Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Prof. Antônio Gondim Lins, em Ananindeua -Pará, no período de 2009 a 2015, a partir do Projeto de Redesenho Curricular da Escola (PRC) e do Projeto Político Pedagógico (PPP).

E como objetivos específicos foram elencados:

- Analisar a implementação do ProEMI mediante seus processos de regulação na Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Prof. Antônio Gondim Lins.
- Identificar as consequências do ProEMI na gestão da Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Prof. Antônio Gondim Lins, no que se refere às alterações no Projeto Político Pedagógico e à efetivação da gestão escolar voltada para os resultados.

- Analisar o Projeto de Redesenho Curricular da escola com vistas às ações propostas e desenvolvidas.
- Identificar se houve expansão do atendimento escolar e melhoria dos indicadores educacionais (índice de aprovação, reprovação, evasão e abandono, dentre outros) da escola investigada após implementação do ProEMI.

Percurso metodológico e instrumentos de pesquisa

Para alcançar o objetivo de fazer uma análise do processo de implementação do ProEMI na Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Prof. Antônio Gondim Lins, em Ananindeua -Pará, no período de 2009 a 2015 a partir do PRC da escola e do PPP, esta pesquisa seguiu um percurso metodológico, afirmando que a pesquisa exige do pesquisador compromisso, paciência, dedicação, autonomia e reflexão para responder às questões-problema, colhendo elementos considerados importantes para esclarecer as dúvidas, aumentar o conhecimento, ou fazer uma escolha. Gatti (2002, p. 9) define pesquisa afirmando que:

Pesquisa é o ato pelo qual procuramos obter conhecimento sobre alguma coisa. Com essa definição assim tão ampla, podemos dizer que estamos sempre pesquisando em nossa vida de todo dia, toda vez que buscamos alguma informação ou nos debruçamos na solução de algum problema, [...]. Contudo, num sentido mais estrito, visando a criação de um corpo de conhecimento sobre um certo assunto, o ato de pesquisar deve apresentar certas características específicas. Não buscamos, com ele, qualquer conhecimento, mas um conhecimento que ultrapasse nosso entendimento imediato na explicação ou na compreensão da realidade que observamos.

Com essa definição, a autora nos remete a duas compreensões sobre o ato de pesquisar: a primeira que define pesquisa como ato de obter conhecimento, muito ligado às questões práticas, sem necessitar de um estudo pormenorizado, sem profundidade, enfim, não segue certas regras da ciência que serão exigidas. Na segunda compreensão sobre o ato de pesquisar será estabelecido um sentido mais estrito da pesquisa, o objeto será visto e analisado de diferentes formas e ultrapassará a explicação imediata.

Por sua vez Rudio (2010, p. 09) define pesquisa em sentido amplo como “um conjunto de atividades orientadas para busca de um determinado conhecimento”, mas evidencia que uma pesquisa para merecer reconhecimento científico, deve se utilizar de método próprio e técnicas específicas.

Entendemos a pesquisa como uma fonte inesgotável de aprendizagens, principalmente para quem está em busca de conhecer realidades, de desvelar o que aparentemente se deixa mostrar, uma vez que todo conhecimento exige busca e persistência e ainda assim é limitado, pois o homem que o procura também é um ser de limites que, no exercício da busca avança, ultrapassa barreiras, mas não o alcança plenamente, pois esse será um processo constante e sempre novo.

Sendo assim, esta pesquisa enveredou pelo caminho científico de investigação definindo, a partir de seu objeto de estudo, o método e as técnicas voltadas para a realidade empírica a ser pesquisada, ou seja, O Programa Ensino Médio Inovador da Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Prof. Antônio Gondim Lins, em Ananindeua -Pará. Para dar seguimento à investigação utilizamos o enfoque metodológico da abordagem qualitativa, mediante a realização de estudo de caso tendo em vista a adoção das parcerias.

Para Stake (1983), a pesquisa qualitativa é caracterizada:

[...] por dados obtidos a partir de um pequeno número de casos sobre um grande número de variáveis [...] se os dados qualitativos forem adequadamente apresentados, o leitor achar-se-á em condições de aceitar ou rejeitar as conclusões dos pesquisadores, em posição de modificar ou aprimorar suas próprias generalizações (p. 20-22).

Na abordagem qualitativa, a problemática é sempre redefinida e delimitada de novo, pois é na exploração do contexto social onde se realiza a pesquisa que o problema vai se definindo e se delimitando, ela não se dá a partir de afirmações apriorísticas. Deste modo, a atitude do pesquisador deverá ser aberta a todas as manifestações que observar, sem deixar se conduzir por preconceitos, para assim poder alcançar e perceber melhor o fenômeno observado.

O termo qualitativo implica uma partilha densa com pessoas, fatos e locais que constituem objetos de pesquisa, para extrair desse convívio os significados visíveis e latentes que somente são perceptíveis a uma atenção sensível. Após este tirocínio, o autor interpreta e traduz em um texto, zelosamente escrito, com perspicácia e competência científicas, os significados parentais ou ocultos do seu objeto de pesquisa (CHIZZOTTI, 2010, p. 28 e 29).

Esta abordagem foi utilizada, em função das questões e objetivos da pesquisa, de analisar como se deu a implementação do ProEMI na Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Prof. Antônio Gondim Lins, em Ananindeua -Pará, no período de 2009 a 2015, a

partir do PRC e do PPP, numa perspectiva que extrapole a dimensão meramente quantitativa e abstrata, que termina encobrendo os impasses, conflitos e perspectivas vivenciadas pelos sujeitos que executam e enfrentam cotidianamente os efeitos das políticas educacionais.

Nesse sentido, como já anunciado anteriormente, foi adotada como estratégia para a pesquisa o Estudo de Caso que tem como objetivo:

Reunir os dados relevantes sobre o objeto de estudo e, desse modo, alcançar um conhecimento mais amplo sobre esse objeto, dissipando dúvidas, esclarecendo questões pertinentes, e, sobretudo, instruindo ações posteriores (Ibid., p.135).

Chizzotti (2010) afirma ainda que o Estudo de Caso deve ser compreendido como uma busca intensiva de uma situação particular, de um evento específico ou de processos contemporâneos, tomados como “caso”, em que o pesquisador procurará compreendê-lo de modo mais amplo possível, descrevendo-o minuciosamente, avaliando resultado de ações para posteriormente torná-lo público e servir como um instrumento na tomada de decisões.

Yin (2001, p 21) nos ajuda na compreensão e importância de como se deu a implementação do ProEMI na Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Prof. Antônio Gondim Lins, um caso, diante de uma diversidade de escolas no Estado do Pará que implementaram tal política pública já que “[...] o estudo de caso contribui, de forma inigualável, para a compreensão que temos dos fenômenos individuais, organizacionais, sociais e políticos”. (p.21). Este autor afirma que:

O estudo de caso é apenas uma das muitas maneiras de se fazer pesquisa em ciências sociais. [...] Em geral, os estudos de caso representam a estratégia preferida quando se colocam questões do tipo "como" e "por que", quando o pesquisador tem pouco controle sobre os eventos e quando o foco se encontra em fenômenos contemporâneos inseridos em algum contexto da vida real. (YIN, 2001, p.19).

Paro (2016, p. 51-52) ao falar sobre a relevância do estudo de caso afirma que:

O que torna relevante um estudo de caso não é, certamente, a representatividade estatística dos fenômenos considerados. Assim, por menor que seja a representatividade de uma parcela do conjunto em relação a esse todo, o importante é que ela valha pela sua “exemplaridade”. O fato de, no caso em estudo, encontrar-se presente determinado fenômeno ou particularidade do real, não significa que tal ocorrência seja generalizada; nem se trata de prová-lo. Trata-se, isto sim, de procurar a “explicação”

adequada para tal ocorrência, o que nos permitirá dizer apenas que, em acontecendo tal fenômeno, sua explicação é a que oferecemos ou na qual apostamos.

Sendo assim, esta pesquisa teve como intenção estudar elementos comuns e contrapostos, analisando as contradições inerentes ao fenômeno em estudo, entendendo que a totalidade é uma construção intelectual e o estudo de caso é uma técnica de abranger características mais relevantes do tema que está sendo pesquisado e seu processo de desenvolvimento (SANCHEZ VÁSQUEZ, 2007).

Como procedimentos desta pesquisa, foram utilizadas a revisão bibliográfica, a análise documental e o instrumento de coleta de informações, a entrevista semiestruturada. Na revisão bibliográfica realizamos seleção e organização do material selecionado, criamos arquivos e pastas identificando-os como: referencial teórico e legislação. Em seguida, procedemos a escolha dos materiais que estavam mais diretamente relacionados com o objeto de pesquisa, fizemos fichamentos para que pudessem nos ajudar no corpo teórico da pesquisa, pois como afirmam Pádua (2000) e Marconi e Lakatos (1986) a revisão bibliográfica coloca o pesquisador em contato com o que já se produziu e registrou a respeito do tema de pesquisa, aproximando o pesquisador e o objeto de estudo e colaborando para a identificação de categorias de análise.

Para essa fase, recorreremos aos autores que discutem o papel do Estado diante das parcerias público-privadas e seus processos de regulação e implementação, dentre eles citamos: Locke (2009), Bobbio (1994, 2004), Montaña (2014), Mészáros (2009, 2011), Chesnais (1996, 2012), Lessa (2003, 2012), Peroni (2008, 2006, 2003), Di Pietro (2015), Oliveira (2001), Frigotto e Ciavatta (2011), Ianni (1994), Giddens (1991), Aragão (2005), Binenbojm (2008), Oliveira (2004), Moreira (2003), Caetano, (2015), Adrião e Peroni (2011) Sousa (2013) Santos e Gutierrez (2001), Castro (2007), Silva e Pereira (2013), Gadotti (2013), Ramos (2003, 2007), Savianni (2007), Frigotto (2005), Caetano (2015), Araujo (2016). Nessa fase também foram consultados os sites: do Instituto Unibanco, da SEDUC, INEP, MEC, IBGE.

Para a análise dos documentos, após um primeiro momento de coleta da legislação em geral, realizada por meio da criação de arquivos, fizemos uma escolha minuciosa dos documentos que pudessem nos ajudar na compreensão e análises da pesquisa e como afirma Cellard (2008, p. 295):

[...] o documento escrito constitui uma fonte extremamente preciosa para todo pesquisador nas ciências sociais. Ele é, evidentemente, insubstituível

em qualquer reconstituição referente a um passado relativamente distante, pois não é raro que ele represente a quase totalidade dos vestígios da atividade humana em determinadas épocas.

Dentre os documentos analisados estão: CF de 1988, PNE 2014, LDBEN de 1996, EC Nº 93/2016, EC nº 59/2009, Portaria nº 971/2009, Documento Orientador do ProEMI 2009 e 2014, Projeto Político Pedagógico da Escola e Plano de Ação da Escola Gondim Lins. Ressaltamos que a escola só disponibilizou o Plano de Ação de 2013/2014, assim alguns dados da escola não nos foram entregues por terem sido extraviados. Com a mudança de direção, durante a pesquisa, tivemos dificuldades na liberação de dados.

Para efeito da caracterização do Estado do Pará e do Município de Ananindeua, foram consultadas diferentes bases de dados com destaque para aqueles preparados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas (IBGE) e pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP).

O instrumento de coleta de informações utilizado foi a entrevista, que teve como objetivo construir informações sobre o objeto, que não estavam registrados ou que foram extraviados. A entrevista “[...] é a estratégia mais usada no processo de trabalho de campo. [...] é acima de tudo uma conversa a dois, ou entre vários interlocutores, realizada por iniciativa do entrevistador”. (MINAYO, 2010, p.64).

De acordo com Lüdke e André (1986, p.34) a entrevista “[...] permite a captação imediata e corrente da informação desejada, praticamente com qualquer tipo de informante e sobre os mais variados tópicos”. Ressaltamos que as entrevistas foram fundamentais nesta pesquisa diante da escassez de documentos com registros do ProEMI na escola.

Foram entrevistados:

- **O professor articulador do programa** na Escola investigada com a finalidade de conhecer: como o projeto foi implementado na escola? Como foram sistematizadas as ideias e propostas dos professores no Projeto de Redesenho Curricular (PRC) e articuladas ao Projeto Político Pedagógico (PPP)?
- **O diretor da Escola** com objetivo de conhecer como a comunidade escolar foi orientada para implementação do ProEMI na Escola e que papel desempenharam nesse processo? Como se deu o investimento dos recursos do Programa e em que aspectos eles influenciaram na gestão da escola e no processo ensino aprendizagem? Como se deu a contrapartida da SEDUC/PA no que se refere à garantia das condições adequadas da escola para a implementação do ProEMI?

- **O coordenador estadual do ProEMI**, com objetivo de conhecer como se deram, nas escolas, as orientações para implementação do ProEMI e do JF? Como a SEDUC/PA firmou Convênio de Cooperação Técnica com o Instituto Unibanco para a implementação do ProEMI e do JF na rede estadual de ensino? Qual foi a contrapartida do Instituto firmada no Convênio?
- **A supervisora da Unidade SEDUC na Escola (USE) 15** com o objetivo de conhecer como ocorreu o processo formação e/ou capacitação para os sujeitos das escolas que implementaram o ProEMI? Como a Escola desenvolveu seu Projeto de Redesenho Curricular (PRC) em consonância com o Projeto Político Pedagógico (PPP)? Qual tem sido o papel da SEDUC (aqui USE 15) no monitoramento e acompanhamento do ProEMI? Como as Escolas têm assumido esse Programa? Quais as dificuldades relatadas ou percebidas nessas escolas?
- **Membro do Conselho Escolar** (seriam dois membros, porém ~~sendo que~~ um desistiu) com objetivo de conhecer como tem sido o papel do Conselho Escolar junto à Gestão da Escola na tomada de decisão sobre a implementação do ProEMI, no acompanhamento da implementação do Programa na Escola? Como se deu o investimento dos recursos do Programa
- **Dois professores** com objetivo de saber como os professores conheceram ProEMI, se a escola promoveu algum tipo de reunião para explicar o Programa. Como foram sistematizadas as ideias dos professores (as) no Projeto de Redesenho Curricular (PRC) da Escola? Se a partir do PRC houve alterações no Projeto Político Pedagógico (PPP) da Escola? E na sala de aula, o processo ensino aprendizagem sofreu mudanças?
- Dentre os entrevistados estavam previstos dois estudantes, porém devido as mudanças na gestão da escola não foi viável realizar, entretanto nas conversas informais que fizemos com alguns deles do turno da tarde e da noite, revelaram desconhecimento sobre o assunto ProEMI. No quadro 1 apresentamos o perfil dos entrevistados.

Quadro 1 – Perfil dos entrevistados

Sujeito entrevistado	Formação acadêmica	Situação Funcional
Articulador do ProEMI	Biologia	Concursado
Diretor da Escola	Filosofia, Teologia e Especialista em Gestão Escolar	Concursado
Coordenador Estadual do ProEMI	Pedagogia	Concursado
Técnica da USE15 (responsável pelas Escolas com ProEMI)	Pedagogia	Concursada
Membro do Conselho Escolar	Pedagogia	Concursada
Professor 1	Matemática	Concursado
Professor 2	Educação Física	Concursado

Fonte: Elaborado pela autora em julho de 2016.

As entrevistas foram pautadas com roteiros prévios cuja função, além de orientar o entrevistador nos temas da investigação, “permite que o informante alcance a liberdade e a espontaneidade necessárias, enriquecendo a investigação” (TRIVIÑOS, 1987, p. 146).

Para a análise dos dados utilizamos a proposta desenvolvida por Pádua (2000, p. 78), por meio da classificação e organização das informações coletadas, do estabelecimento das relações existentes entre os dados e o referencial teórico e, quando necessário, tratamento estatístico dos mesmos como foi o caso das taxas de matrículas e de rendimentos educacionais do Estado do Pará, Município de Ananindeua e da Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Prof. Antônio Gondim Lins.

Organizamos as informações a partir de um plano flexível e de um processo interpretativo, que nos possibilitou rever e reavaliar constantemente todas as etapas da pesquisa, conforme a sua importância e evidência, elegendo questões prioritárias e categorias significativas relacionadas ao problema e aos objetivos. Esse momento nos possibilitou verificarmos a pertinência das informações registradas; a relevância dessas informações e a autenticidade dos documentos que foram pesquisados, confrontando-os com o referencial teórico.

Estrutura da tese

A Tese é composta de uma Introdução, quatro Seções e as Considerações Finais. A primeira Seção é intitulada **Estado, Ideologia e Terceiro Setor** tem como objetivo fazer uma discussão sobre o papel do Estado diante das parcerias público-privadas em seus processos de regulação e implantação. Um dos pontos considerados importantes nessa discussão refere-se à crise estrutural do capital e a redefinição do papel do Estado, onde procuramos evidenciar

como o Brasil vem vivenciando esse processo de crise e como o Estado transfere os serviços públicos, considerados essenciais, a setores privados. Em seguida, fazemos a discussão sobre as parcerias público-privadas no Brasil, apresentando os conceitos de público e privado, e em seguida, a discussão propriamente dita sobre as parcerias público-privadas, evidenciando a base legal que a sustenta e a justificativa para implantá-la no Brasil. Um outro ponto apresentado nesta Seção diz respeito às parcerias público-privadas na educação brasileira, fazendo um enfoque sobre essa situação no Brasil e no Estado do Pará.

Na segunda Seção intitulada **Gestão e organização da educação no Pará e as parcerias público-privadas**, apresentamos uma contextualização do Estado do Pará onde evidenciamos a diversidade cultural da região, a violência no campo, a desigualdade social, a pobreza em muitos municípios paraenses, um quadro de educacional merecendo maior atenção dos gestores públicos na implementação das políticas públicas educacionais e na ampliação de investimento na área para melhor atendimento da educação básica no Estado. Abordamos, na discussão, a qualidade educacional, hoje defendida como uma qualidade social, ou seja, educação de qualidade com efetiva garantia de direitos para todas as pessoas e não como um privilégio para poucas e evidenciamos os dados educacionais do Estado que nos revelam a necessidade de caminhar para alcançar a qualidade social ao conjunto da população paraense.

A terceira Seção intitulada **Política Nacional para o Ensino Médio** tem como objetivo fazer uma discussão sobre o Ensino Médio no Brasil, mostrando alguns dados sobre esse nível de ensino, contextualizando com a legislação educacional em vigor e com autores da área que defendem o Ensino Médio integrado com todas as dimensões da vida no processo formativo, que concebe os sujeitos que o constituem como sujeitos de direitos no momento em que cursam o ensino. Apresentamos o Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio, que é uma política nacional voltada para o Ensino Médio no sentido de melhorar esse nível de ensino. Em seguida, trazemos as duas principais ações estratégicas do Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio, que são o redesenho curricular, em desenvolvimento nas escolas por meio Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI) e a Formação Continuada de professores do Ensino Médio.

A quarta seção intitulada **A Escola Prof. Antônio Gondim Lins seu espaço e suas vivências** tem como objetivo analisar como se deu o processo de implementação do ProEMI na Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Prof. Antônio Gondim Lins. Inicialmente, caracterizamos o Município de Ananindeua, onde destacamos alguns dados sobre o município, dentre eles os da educação no Município. Em seguida, trazemos o contexto

de implementação do ProEMI na escola, onde discutimos os critérios exigidos para que as escolas fossem inseridas no Programa e, no caso particular da escola pesquisada, a Secretaria Estadual de Educação do Pará não cumpriu com seu papel na garantia de professores lotados em uma única escola e nem na ampliação do tempo do aluno na escola. Também apresentamos uma discussão sobre a participação da comunidade escolar no processo de implementação do ProEMI, onde o desconhecimento do Programa nos leva a crer que ele não foi discutido na escola. Outro aspecto importante discutido, diz respeito ao repasse de recursos do Programa para escola que o recebeu em duas ocasiões, mas não prestou contas junto à Secretaria Estadual de Educação.

SEÇÃO I ESTADO, IDEOLOGIA E TERCEIRO SETOR

Nesta Seção, fazemos uma discussão sobre a crise estrutural do capital e a redefinição do papel do Estado, onde abordamos alguns aspectos do Estado Liberal, cuja característica essencial é a propriedade privada e uma participação limitada do Estado, principalmente nas políticas sociais. A teoria liberal defende a supressão da intervenção do Estado nas áreas e atividades sociais, concedendo sua responsabilidade para outros entes como a sociedade civil e o mercado.

Com a crise econômica sendo atestada pelos neoliberais como crise do Estado, foi realizada uma Reforma, em que setores públicos foram privatizados para reduzir o tamanho e atuação do Estado, o que exigiu um novo modelo de gestão pública, o gerencial, orientado pela eficiência e qualidade na prestação dos serviços públicos. Esse modelo de gestão atende às exigências econômicas da mundialização, pois tem como objetivo redução do Estado, eficiência e qualidade na prestação dos serviços públicos, considerados essenciais para a ideologia neoliberal.

Nesta seção, também registramos o contexto do surgimento das Parcerias Público Privadas (PPPs). No Brasil, essas parcerias não são um fenômeno novo e uma das principais justificativas para o seu estabelecimento é a insuficiência de recursos do Estado para investimentos nos serviços públicos. Desse modo, as políticas públicas sociais deixam de ser oferecidas pelo Estado e são transferidas para instituições privadas, como vem acontecendo com a educação, quando as instituições públicas vão sendo privatizadas, por meio do estabelecimento de parcerias com instituições privadas, cujas finalidades estão além da elevação dos resultados educacionais, uma vez que atendem aos princípios neoliberais de diminuição do tamanho do Estado para as políticas públicas sociais.

1.1 Crise estrutural do capital / Redefinição do papel do Estado

Um dos pontos considerados importantes para esta discussão sobre o Programa Ensino Médio Inovador (PROEMI) objeto desta tese, perpassa pela análise da crise estrutural do capital e a redefinição do papel do Estado, onde procuramos evidenciar como o Brasil vem vivenciando esse processo de crise e como o Estado vai transferindo os serviços públicos considerados essenciais como educação a setores privados por meio das chamadas parcerias público-privadas.

Esclarecemos, neste início do texto, que estamos falando do Estado Liberal, cuja origem remonta ao século XVII e tem como um de seus principais teóricos John Locke (2009). Em sua obra, o autor expõe sua teoria sobre o Estado liberal e a propriedade privada, ressaltando que o direito do homem se materializa pela propriedade conquistada pelo trabalho, afirmando que não é a quantidade de terra que revela o poder, mas o trabalho.

Locke (2009) discute a origem da Sociedade Civil ou Política, especialmente a base fundamental do Estado Liberal, onde evidencia que essa sociedade emerge, para assegurar ao homem o direito à liberdade e a preservação da propriedade privada, conquistada por meio do trabalho.

[...] podemos dizer que o trabalho de seu corpo e a obra produzida por suas mãos são propriedades sua. [...] Aquele trabalho estabeleceu uma distinção entre eles e o bem comum. [Neste sentido], o trabalho constituía a propriedade, [...] existe um elo entre o fato de subjugar e cultivar a terra e adquirir o domínio sobre ela. (*Idem*, p. 44).

Sendo assim, a sociedade política ou civil tem um papel importante na tomada de decisões e o autor acrescenta que nenhum homem na sociedade civil está acima das leis e o único meio para alguém se despojar da liberdade natural é pertencendo à sociedade civil, ou seja, para constituir uma comunidade ou governo, os homens se associam e “formam um corpo político em que a maioria tem o direito de agir e decidir pelo restante.” (*Ibid.*, p.61).

Locke (2009) assevera que a verdadeira constituição de qualquer sociedade política se dá por meio do consentimento de homens livres, “[...] cuja maioria é capaz de se unir e se incorporar em uma tal sociedade. Esta é a única origem possível de todos os governos legais do mundo.”(p. 62). A partir dessa posição do autor, compreendemos que a origem do Estado liberal, ou seja, da organização política da sociedade se expressa como meio para assegurar a propriedade privada.

O objetivo capital e principal da união dos homens em comunidades sociais e de sua submissão a governos é a **preservação de sua propriedade**. [...]. Embora a lei da natureza seja clara e inteligível para todas as criaturas racionais, como os homens são tendenciosos em seus interesses, além de ignorantes pela falta de conhecimento deles, não estão aptos a reconhecer o valor de uma lei que eles seriam obrigados a aplicar em seus casos particulares. (*Idem*, 2009, p.69). Grifos nossos.

A comunidade civil referida por Locke (2009) pode se organizar de diferentes formas como: democracia perfeita; oligarquia; monarquia: monarquia hereditária, monarquia eletiva e

também pode misturar formas de governo dependendo da atribuição do poder legislativo que está acima dos demais poderes, sendo assim, compete a esse poder a elaboração das leis e “[...] a maneira de dispor o poder de fazer as leis determina a forma da comunidade civil.” (p. 71).

Conforme referido pelo autor, fica evidenciada a supremacia atribuída ao poder legislativo, pois a primeira lei positiva fundamental é o estabelecimento do poder legislativo, que deve reger até mesmo este poder. Entretanto, o poder legislativo não pode tomar posse da propriedade privada de homem algum sem seu consentimento, pois o direito à posse de seus bens está assegurado na lei da comunidade social.² (Cf. LOCKE, 2009).

Na comunidade civil, além do poder legislativo, existe o poder executivo e o poder federativo, cada um deles com a sua competência. Ao poder legislativo compete prescrever a legislação (Cf. LOCKE, 2009); ao poder executivo compete executar as leis em vigor e ao poder federativo “a competência de fazer a guerra e a paz, ligas e alianças, e todas as transações com todas as pessoas e todas as comunidades que estão fora da comunidade civil.” (*Ibid.*, 2009, p. 75). Mesmo com a existência de outros poderes na sociedade política organizada, o legislativo é o poder supremo, no entanto, seu poder é limitado pelo poder do povo, pois este último tem poder para destituir ou alterar o legislativo, pois

Como o legislativo é apenas um poder fiduciário e se limita a certos fins determinados, **permanece ainda no povo um poder supremo** para destituir ou alterar o legislativo quando considerar o ato legislativo contrário à confiança que nele depositou; pois todo poder confiado como um instrumento para se atingir um fim é limitado a esse fim, e sempre que esse fim for manifestamente negligenciado ou contrariado, isto implica necessariamente na retirada da confiança, voltando assim o poder para as mãos daqueles que o confiaram, que podem depositá-lo de novo onde considerarem melhor para sua proteção e segurança. (*Ibid.* p.76). Grifos nossos.

Para Bobbio (1994), no Estado Liberal a forma de participação no governo é limitada, restrita a classes abastadas, prevalecendo a desigualdade. Este autor adverte sobre a dificuldade para definir o Estado Liberal, pois não há consenso comum entre os historiadores ou entre os estudiosos de política sobre essa definição. Entretanto, ele se posiciona afirmando que liberalismo pode, de acordo com o caso,

² Locke (2009) compreende comunidade social como uma comunidade independente que os latinos qualificam pela palavra *civitas*, à qual a expressão que melhor corresponde em nossa língua é comunidade social (*commonwealth*), que designa, da forma mais adequada, este tipo de sociedade humana.

[...] indicar um partido ou um movimento político, uma ideologia política ou uma metapolítica (ou uma ética), uma estrutura institucional específica ou a reflexão política por ela estimulada para promover uma ordem política melhor, justamente a ordem liberal. (BOBBIO, 1998, p.687).

Desse modo, o autor apresenta uma definição para Liberalismo como:

[...] um fenômeno histórico que se manifesta na Idade Moderna e que tem seu baricentro na Europa (ou na área atlântica), embora tenha exercido notável influência nos países que sentiram mais fortemente esta hegemonia cultural (Austrália, América Latina e, em parte, a Índia e Japão) [...]. (*Idem*, 1998, p 687).

Santana (2007) posiciona-se, afirmando que o Liberalismo é a ideologia que justifica e racionaliza os interesses do capital em diferentes etapas de seu desenvolvimento: o liberalismo clássico correspondeu à expressão ideológica do capitalismo em sua etapa concorrencial; neocapitalismo correspondeu à etapa do capitalismo monopolista e o neoliberalismo corresponde à etapa de desenvolvimento do capitalismo globalizado. Nessas diferentes etapas, a privatização foi uma estratégia de recomposição e manutenção da ordem capitalista, não por uma determinação política, mas por um imperativo do desenvolvimento econômico. Desse modo, capitalismo globalizado é entendido como a valorização e acumulação do capital em que prevalece o individualismo, a propriedade privada e o Estado privado.

Na verdade, as ideias do Liberalismo servem para suprimir a intervenção social do Estado nas diferentes áreas e atividades como educação, saúde, segurança etc. e deixando-as a cargo da sociedade civil e do mercado. Desse modo, aparece o papel ideológico do terceiro setor na implementação das políticas liberais em sintonia com o processo de reestruturação do capital, ou seja, a flexibilização das relações de trabalho, o afastamento do Estado das responsabilidades sociais e da regulação social entre capital e trabalho. Na visão de Montañó (2014), isso significa “precarização das políticas sociais e assistência estatais, [...] privatização da seguridade e das políticas sociais e assistenciais pela via da re-mercantilização dos serviços sociais [...] e da re-filantropização.” (p. 3 e 4).

Diante da não assistência social do Estado a segmentos da população e estes não terem condições de acesso a serviços privados, entra em cena a sociedade civil com a incumbência de assisti-los, é a partir daí que o Terceiro Setor aparece como salvador da sociedade à margem de seus direitos e dos deveres do Estado. Montañó (2014) assegura que as

organizações do Terceiro Setor não têm condições de autofinanciamento e requerem a transferência de fundos públicos, ou seja, uma parceria entre Estado e iniciativa privada que é financiada pelo próprio Estado. A iniciativa privada não autofinancia as parcerias estabelecidas com o Estado.

A sociedade é organizada juridicamente em três setores o **Primeiro Setor** (Estado) formado pelas instituições governamentais, o **Segundo Setor** (Mercado) empresas e organizações que visam ao lucro e o **Terceiro Setor** (Sociedade Civil) constituído por organizações sem fins lucrativos e não governamentais. Para Machado (2007, p. 32) esses setores “interagem entre si de modo que um supre as necessidades do outro, buscando a harmonia entre ambos e reconhecendo a impossibilidade de atingirem seus objetivos de forma isolada”.

Montaño (2014) afirma que o Terceiro Setor é uma estratégia neoliberal para enfrentar a crise monopolista do capital, surge para servir aos propósitos do projeto neoliberal de retirar o Estado da responsabilidade social e transferir para ele Terceiro Setor.

É neste contexto de profunda ideologização, mistificação e desarticulação da totalidade social, e de cooptação de uma ‘esquerda possibilista’ (intelectual e militante), que surge o termo de ‘*terceiro setor*’, com a clara origem de classe e nítida função ideológica de setorizar (fragmentando) a sociedade em três instâncias supostamente desarticuladas, criando uma imagem ideológica de um suposto ‘setor’ autônomo e homogêneo, que seria ‘popular’, ‘progressista’, espaço de ‘participação’, da ‘parceria’ e do ‘entendimento’, sem conflito ou contradição interna e que interviria eficientemente nas respostas às necessidades sociais que o Estado vai abandonando. (*Idem*, 2014, p 34).

O Estado mais uma vez se depara com o problema da crise no modelo capitalista de economia. Essa crise não está limitada a este ou aquele país, mais atinge a todos, é global e aparece mais forte na fase de desenvolvimento da globalização do capital. Mészáros (2011) comenta que essa é uma crise estrutural sem precedentes e assim a define:

[...] a crise que temos de enfrentar é uma *crise estrutural* profunda e cada vez mais grave, que necessita da adoção de remédios estruturais abrangentes, a fim de alcançar uma solução sustentável. (p.2).

O autor já havia alertado em seus estudos ainda no ano de 1967, sobre a intensificação da crise estrutural global do capital que abrangeria tudo e a todos. Para ele, a crise estrutural do capital “não se originou em 2007 com a ‘explosão da bolha habitacional dos Estados Unidos’, mas sim, pelo menos, quatro décadas antes.” (*Idem*, 2011, pp.2 e 3). Sendo assim, a

crise econômica de 2011, que revelou o endividamento dos países europeus, pode ser considerada uma nova fase da crise estrutural global que vem se estendendo mundialmente, em que a economia tem persistido nas baixas taxas de crescimento, instabilidade financeira com tendência a deflação de preços.

Cintra (2016) corrobora com a ideia dessa nova fase da crise econômica do capital quando, em seus estudos, apresenta dados de baixo crescimento das economias desde 2012.

O FMI prevê para 2016 uma expansão de 3,4% da economia mundial, de 2,1% dos países desenvolvidos e de 4,3% dos países em desenvolvimento. As projeções reiteram que desde 2012 a economia mundial vem apresentando baixo dinamismo concentrada nos países em desenvolvimento, sem configurar motores capazes de sustentar um ciclo de expansão com a duração e a profundidade ao que ocorreu entre 2003 e 2007, quando cresceu a taxas superiores a 5%. (CINTRA, 2016, p.1).

Mészáros (2011) enfatiza que é necessário focar a atenção na crise do sistema do capital, pois essa crise que se enfrenta hoje é uma crise estrutural que tudo abrange e à certa altura vai se tornar “muito mais profunda, no sentido de invadir não apenas o mundo das finanças globais mais ou menos parasitárias, mas também todos os domínios da nossa vida social, econômica e cultural.” (p. 17).

Chesnais (2012, p. 03) concorda que a crise em curso é de longo prazo e pode durar até uma década “[...] porque tem como substrato uma superacumulação de capacidade de produção especialmente elevada e, como aberração, uma acumulação de capital fictício em um valor também sem precedentes”. Para ele, essa crise é resultante da própria contradição interna do sistema do capital, “[...] a crise em curso estourou ao término de uma fase muito longa (mais de 50 anos) de acumulação quase ininterrupta: a única fase desta duração em toda história do capitalismo”. (p. 03).

Mészáros (2011) em suas análises enumera quatro aspectos definidores da crise: 1) a crise tem caráter universal, não está restrita a uma esfera particular; 2) seu *escopo* é verdadeiramente *global*, não se limita a um país ou a um pequeno grupo de países; 3) sua *escala de tempo* é extensa, contínua – se preferir, *permanente* – em lugar de limitada e *cíclica* e, 4) em contraste com as erupções e colapsos mais espetaculares e dramáticos do passado, seu *modo* de desdobramento poderia ser chamado de *gradual*, desde que se acrescente a ressalva de que nem sequer as convulsões mais veementes ou violentas poderiam ser excluídas no que se refere ao futuro.

Mészáros (2011) adianta que, por quase três décadas, após a Segunda Guerra Mundial, houve expansão econômica nos países capitalistas dominantes gerando assim a ilusão de que a

fase do *capitalismo em crise* havia sido superada, cedendo lugar ao *capitalismo organizado avançado* o que na verdade foi só ilusão, pois

O sistema de capital como modo de reprodução sociometabólica encontra-se em sua *fase declinante de desenvolvimento histórico* e, portanto, é apenas *capitalisticamente* avançado, mas não em nenhum outro sentido, sendo, então, capaz de sustentar-se apenas de um modo ainda mais *destrutivo* e, portanto, em última análise, *autodestrutivo* (MÉSZÁROS, 2011, p. 07). Grifos do autor.

Dessa forma, compreendemos que o modo de produção do capital produz um sistema global insustentável, que destrói homens, natureza e caminha para sua autodestruição. O chamado capitalismo organizado apresenta contradições e falhas estruturais das quais nenhuma sociedade passada, presente ou futura poderia sobreviver como: a necessidade de trabalho, pois o desemprego constitui um dos limites absolutos do sistema do capital; a mudança calamitosa em direção aos setores parasíticos da economia como a especulação aventureira, o setor financeiro e a fraudulência; e ainda a transgressão ecológica global, responsável pela exploração e destruição dos recursos naturais.

Hoje, a sociedade mundial sobrevive em meio a sucessivas crises econômicas em diferentes países, onde a centralização da riqueza, exploração de trabalho infantil, desemprego, dentre outras tantas situações revelam parte da crise desse sistema capitalista. Mézáros (Id., 2009)³ garante que essa crise “se estende por toda parte e viola nossa relação com a natureza, minando as condições fundamentais da sobrevivência humana” como é o caso dos recursos hídricos.

Segundo Freitas (2016), de toda a água disponível na natureza, apenas 2,4% é água doce ou potável, sendo que desse percentual apenas 0,02% está disponível em lagos e rios que abastecem as cidades e pode ser consumida. Entretanto, desse percentual, grande parcela encontra-se poluída. A Organização das Nações Unidas (ONU) já divulgou previsão que até 2050, aproximadamente 45% da população não terão quantidade mínima necessária de água.

Essa é a situação atual onde a sociedade global está inserida e, se nada for feito efetivamente, caminharemos para um agravamento maior.

Mézáros (2011) indica que as soluções para a crise estrutural do sistema do capital podem ser vistas a partir de um reexame das propostas pensadas no passado e John Stuart Mill

³ Entrevista de István Mézáros, concedida à revista inglesa *Socialist Review* sobre “Solução neokeynesiana e novo Bretton Woods são fantasias”, em 13 de fevereiro de 2009.

(*apud* Mészáros 2011), ao considerar que seria problemático o interminável crescimento capitalista, sugeriu como solução para esse problema o estado estacionário da economia. Entretanto, esse estado estacionário, sob a égide do sistema de capital, seria ilusório, porque é inteiramente incompatível com o imperativo de expansão do capital e acumulação.

Outra solução apresentada foi o socialismo evolutivo que também não deu certo, pois a rendição dos partidos sociais-democratas e dos governos à ilusão das guerras imperialistas e a transformação da social democracia em versões mais abertas do neoliberalismo impediram a implementação da prometida reforma social. O *Welfare State* foi também uma proposta muito difundida principalmente como solução para as desigualdades do sistema do capital, entretanto, foi um fracasso nos países subdesenvolvidos.

O Estado de Bem-estar também conhecido por sua denominação em inglês, *Welfare State*, tem sua vigência entre o final da Segunda Grande Guerra e a crise que se iniciou na década de 1970. Para Lessa (2012, p. 07), esse período, considerado pela maioria dos autores, limita-se “a reproduzir uma concepção de mundo conservadora que tem sua origem no pós-guerra” quando se afirmava que a pobreza havia sido superada e existia “um contínuo e ininterrupto crescimento econômico, com a nova riqueza sendo distribuída de forma cada vez mais equitativa” (p.07), a pobreza, considerada um mal secular, passava a ser um problema de pequenos grupos de pessoas consideradas incompetentes ou fracas. O autor caracterizou o Estado de Bem-Estar como:

[...] o Estado que, por inspiração keynesiana⁴, ampliou-se para abrigar em seu interior as necessidades dos trabalhadores. [...] o Estado de Bem-Estar se caracterizaria por uma nova modalidade, mais humana e mais ética, de intervenção estatal na economia com a utilização em larga escala de políticas públicas voltadas aos mais carentes: o "Estado social", o "Estado Providência" para outros o Estado desmercadorizador ou ético, etc. (*Ibid.* p. 116).

⁴ O Estado, por inspiração keynesiana está baseado nas ideias do economista inglês John Maynard Keynes, do começo do século XX, que defendia a ação do Estado na economia com o objetivo atingir o pleno emprego. As principais características dessa teoria são: a) defesa da intervenção estatal na economia, principalmente em áreas onde a iniciativa privada não tem capacidade ou não deseja atuar; b) defesa de ações políticas voltadas para o protecionismo econômico; contra o liberalismo econômico; c) defesa de medidas econômicas estatais que visem à garantia do pleno emprego. Este seria alcançado com o equilíbrio entre demanda e capacidade de produção; d) o Estado tem um papel fundamental de estimular as economias em momentos de crise e recessão econômica e; e) a intervenção do Estado deve ser feita através do cumprimento de uma política fiscal para que não haja crescimento e descontrolo da inflação (<http://www.suapesquisa.com/economia/keynesianismo.htm>).

Para Lessa (2012, p. 120), existe uma dificuldade em definir o Estado de Bem-Estar, porque se insiste em “explicar um complexo da reprodução social, o Estado, desvinculado de seu solo fundante, a reprodução material da sociedade, a economia”.

De acordo com Mészáros (2011, p. 11), outra solução do passado para superar a crise, foi a fase mais elevada do socialismo com Stalin, com a derrota e abolição do capitalismo que na

“realidade converteu-se na restauração do capitalismo de uma forma neoliberal regressiva nos países da antiga União Soviética e do Leste Europeu”, mas para ele a solução seria uma mudança estrutural radical, uma “completa **erradicação** do próprio capital do processo sociometabólico. Em outras palavras, a erradicação do capital do processo metabólico da reprodução societária”.

Como já afirmou Montañó (2014), enfrenta-se a crise monopolista do capital, em que o capital luta por instrumentalizar a sociedade civil – torná-la dócil, desestruturada, desmobilizada, amigável e o Terceiro Setor aparece para servir aos propósitos do projeto neoliberal na minimização da atuação do Estado.

Peroni (2008) afirma que, diante da crise estrutural do capital, têm-se utilizado como estratégias ideológicas o neoliberalismo, a reestruturação produtiva, a globalização e a Terceira Via.

Os teóricos da Terceira Via concordam com os neoliberais, que a crise está no Estado, que gastou mais do que podia em políticas sociais e provocou a crise fiscal, só que a estratégia de superação da crise para os neoliberais é a privatização e para a Terceira Via é o Terceiro Setor. O neoliberalismo propõe o Estado mínimo e a Terceira Via propõe reformar o Estado e repassar tarefas para sociedade civil, sem fins lucrativos. Os dois querem racionalizar recursos e diminuir os gastos do Estado com as políticas sociais e diminuir o papel das instituições públicas, [...]. Como a Terceira Via não rompe com este diagnóstico, ela vai propor repassar para a sociedade civil as políticas sociais executadas pelo Estado que historicamente foram conquistas da sociedade civil organizada em sindicatos e movimentos sociais. (PERONI, 2008, p.8).

De acordo com a posição defendida por Peroni (2008), a realidade nos mostra já há algum tempo, que tanto os ideólogos do neoliberalismo quanto os da Terceira Via⁵, persistem na defesa de um Estado mínimo para as políticas sociais, reduzindo assim o papel das

⁵ Terceira Via se refere a uma estrutura de pensamento e de prática política que visa a adaptar a social – democracia a um mundo que se transformou fundamentalmente ao longo das duas ou três últimas décadas. É uma terceira via no sentido de que é uma tentativa de transcender tanto a social – democracia do velho estilo quanto o neoliberalismo (GIDDENS, 1999, p. 36).

instituições públicas, onde as políticas sociais são repassadas para a sociedade civil por intermédio do Terceiro Setor; e para o mercado, por meio das privatizações.

1.2 Do público ao privado

No Brasil, a crise estrutural foi considerada pelo governo nos anos de 1995, como crise do Estado e não do modo de produção capitalista, cuja posição está posta na apresentação do Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado (PDRAE) feita pelo então Presidente da República Fernando Henrique Cardoso que assim se expressou:

A crise brasileira da última década foi também uma crise do Estado. Em razão do modelo de desenvolvimento que Governos anteriores adotaram, o Estado desviou-se de suas funções básicas para ampliar sua presença no setor produtivo, o que acarretou, além da gradual deterioração dos serviços públicos, a que recorre, em particular, a parcela menos favorecida da população, o agravamento da crise fiscal e, por consequência, da inflação. Nesse sentido, a reforma do Estado passou a ser instrumento indispensável para consolidar a estabilização e assegurar o crescimento sustentado da economia. Somente assim será possível promover a correção das desigualdades sociais e regionais (BRASIL, 1995, p.06).

Fica evidenciada na fala do Presidente da República, à época, que o Estado se desviou de suas funções básicas e passou a interferir no mercado, ficou sobrecarregado de demandas a ele dirigidas sem poder atendê-las, colocando em cheque o modelo econômico em vigência. Essas foram algumas das justificativas para a reforma do Estado do Brasil no ano de 1995 que, por sua vez, vão ao encontro dos propósitos neoliberais de redução do papel do Estado nas diferentes áreas e atividades deixando a cargo da sociedade civil e do mercado.

Di Pietro (2015) chama atenção para a alegação de que a reforma seria irreversível e qualquer governo que assumisse o poder deveria efetivá-la em razão de duas realidades principalmente:

Uma primeira realidade é a situação de crise, especialmente de crise financeira; isso leva a uma constatação: a Constituição Federal atribuiu competências ao poder público que ele não tem condições de cumprir a contento; faltam verbas nas áreas de saúde, educação, previdência social, moradia, transporte, segurança; isso para falar apenas nas atividades essenciais;

A segunda realidade é a procura desesperada por soluções; é a busca de institutos novos, de medidas inovadoras. Que permitam ao Estado lograr maior eficiência na prestação dos serviços que lhe estão afetos (DI PIETRO, 2015, p. 31).

Segundo a autora, é em razão dessa realidade que surge o instituto da privatização, como instrumento do qual o Estado vai se servir para reduzir o tamanho de seu aparelhamento administrativo. Com isso também haverá quebra de monopólios de atividades que antes eram exclusivas do poder público; delegação de serviços públicos aos particulares; parcerias com entidades públicas ou privadas para gestão associada de serviços públicos (convênios, consórcios, termos de parceria e contratos de gestão); intensificação do recurso ao instituto da terceirização para buscar a colaboração de entidades privadas no desempenho de atividades-meios da administração.

O discurso justificador da reforma ressalta que as dificuldades enfrentadas pelo Estado, como a ingovernabilidade, os efeitos da globalização, redução de recursos e menos poder, exigiu mais agilidade e flexibilidade internamente, ou seja, um novo modelo de administração pública. Avançou-se para o modelo gerencial de gestão considerado como o mais indicado para o setor público, por ser orientado “pelos valores da eficiência e da qualidade na prestação dos serviços públicos e pelo desenvolvimento de uma cultura gerencial nas organizações”. (BRASIL, 1995, p. 16).

Com a exigência de ajuste das condições de produção ao processo de reestruturação capitalista, é exigida a reconstrução do Estado de modo que ele possa enfrentar os desafios da sociedade no século XXI e seja forte para assegurar os direitos sociais e a competitividade de cada país no cenário internacional.

O Centro Latino Americano de Administração para o Desenvolvimento (CLAD) colocou em evidência que a reconstrução do Estado foi apresentada como a saída para os países latinos enfrentarem seus principais problemas de redemocratização, desenvolvimento econômico e distribuição de riqueza. E, desse modo, as autoridades governamentais responsáveis pela modernização da administração pública e da reforma do Estado dos países membros do CLAD consideram que a implantação da reforma gerencial nesses países seria fundamental para aumentar a governança⁶ do Estado e melhorar a governabilidade democrática do sistema político (CLAD, 1998).

A Reforma Gerencial é uma modificação estrutural do aparelho de Estado. Não pode ser confundida com a mera implementação de novas formas de gestão, como a da qualidade total. Trata-se de mudar os incentivos institucionais do sistema, de modo a transformar as regras burocráticas mais gerais, o que permitiria aos administradores públicos adotar estratégias e técnicas de gestão mais adequadas (CLAD, 1998, p. 31).

⁶ Governança é entendida aqui como a capacidade do Estado de transformar em realidade, de forma eficiente e efetiva, as decisões politicamente tomadas (CLAD, 1998, p.32).

Segundo Di Pietro (2015, p. 34), o modelo Gerencial conserva alguns princípios da administração Burocrática como: “[...] a admissão segundo critérios de mérito, a existência de um sistema estruturado de remuneração, a organização em carreira, a avaliação de desempenho, o treinamento sistemático”. A diferença fundamental indicada pela autora “[...] está na flexibilização de procedimentos e na alteração quanto à forma de controle, que deixa de ser **formal** e passa a ser **de resultados**”. (*Idem.*, 2015, p 34). Grifos da autora.

A partir do modelo de gestão gerencial observamos uma nova configuração na relação do Estado com a sociedade e, um conjunto de normas, leis e diretrizes passaram a regular o funcionamento dos setores nos quais agentes privados prestam serviços de utilidade pública, em estreita observância a orientações advindas dos organismos internacionais, são as chamadas parcerias público-privadas.

De acordo com PDRAE (BRASIL, 1995), a reforma do Estado redefine o papel do Estado que deixa de ser o responsável direto pelo desenvolvimento econômico e social, assumindo a função de promotor e regulador desse desenvolvimento. Mantêm-se no papel de promotor dos serviços sociais como educação e saúde, considerados essenciais para o desenvolvimento, mas ao mesmo tempo em que continuará a subsidiá-los buscará o controle social direto e a participação da sociedade, ou seja, transfere para o setor privado as atividades que podem ser controladas pelo mercado.

No PDRAE (BRASIL, 1995), são demonstrados os diferentes aspectos que envolveram a reforma do Estado brasileiro, dentre eles o programa de publicização, que trata da parceria entre Estado e a sociedade, ou seja, a parceria público-privada.

A reforma do Estado envolve múltiplos aspectos. O ajuste fiscal devolve ao Estado a capacidade de definir e implementar políticas públicas. Através da liberalização comercial, o Estado abandona a estratégia protecionista da substituição de importações. O programa de privatizações reflete a conscientização da gravidade da crise fiscal e da correlata limitação da capacidade do Estado de promover poupança forçada através das empresas estatais. Através desse programa transfere-se para o setor privado a tarefa da produção que, em princípio, este realiza de forma mais eficiente. Finalmente, através de um **programa de publicização**, transfere-se para o setor público não-estatal a produção dos serviços competitivos ou não-exclusivos de Estado, estabelecendo-se um sistema de parceria entre Estado e sociedade para seu financiamento e controle (*Ibid.*, p.13). Grifos nossos.

Por meio dessas ações, de transferência de responsabilidades para a iniciativa privada, o Estado se descentralizará, deixando de ser o principal responsável pela garantia dos bens e serviços, ficando livre para administrar de forma flexível e eficiente, voltado para o atendimento do cidadão-cliente. Peroni (2003) acredita que a descentralização proposta pela

União foi e ainda continua sendo um repasse para a sociedade da responsabilidade pelas políticas sociais e afirma que a proposta de Estado mínimo na verdade só se aplica para as políticas sociais, pois para o capital o Estado é máximo.

Concordamos com esse pensamento de Peroni (2003), pois mesmo com a extinção do Ministério da Administração e Reforma do Estado (MARE), os objetivos da reforma não foram abandonados, como afirma Di Pietro (2015) que,

Sendo de inspiração neoliberal e estando sob o influxo da globalização e sob o comando de organismos internacionais, os objetivos continuam presentes, embora não mais declarados em documento explícito como o Plano Diretor. O objetivo último – o da privatização em sentido amplo – continua sendo buscado por outros instrumentos, em especial com as parcerias público-privadas, que acrescentam às concessões tradicionais – mais adequadas aos serviços comerciais e industriais do Estado – novas modalidades, aplicáveis, inclusive, a atividades administrativas e sociais do Estado, como se verá. Além disso, intensifica-se a busca pelo instituto da terceirização, com consequente desmantelamento da administração pública. (DI PIETRO, 2015, p.38).

A reforma do Estado teve seu aparato legal na Emenda Constitucional (EC) nº 19 de 05 de junho de 1998, que alterou dispositivos da Constituição Federal (CF) de 1988, referentes à Administração Pública e ao servidor público, conhecida como Emenda da Reforma Administrativa. A EC nº 19/98 modificou o regime administrativo brasileiro, seus princípios e normas, além de propor o controle das despesas e finanças públicas, reduzindo o papel do Estado em matéria de serviços públicos sociais, atendendo aos propósitos neoliberais de privatização das políticas sociais. Assim, a redução do tamanho do Estado atende a duas prescrições:

[...] **racionalizar recursos e esvaziar o poder das instituições**, já que as instituições democráticas são permeáveis às pressões e demandas da população além de serem consideradas como improdutivas, pela lógica de mercado. Assim, a responsabilidade pela execução das políticas sociais deve ser repassada para a sociedade: **para os neoliberais através da privatização (mercado), e para Terceira Via pelo público não-estatal (sem fins lucrativos)**. (PERONI, 2006, p.14). Grifos nossos.

As exigências de ajuste das condições de produção ao processo de reestruturação capitalista priorizaram o atendimento da educação básica, primeiramente do ensino fundamental, justificando-se pela necessidade de propiciar à população conhecimentos necessários para uma integração na sociedade atual, sendo que posteriormente houve um redimensionamento dessa focalização, ampliando para a educação básica completa, pois o

trabalhador precisava tornar-se empregável e “a educação básica, assim passou a ser diretamente relacionada com a possibilidade dos indivíduos terem acesso ao mercado de trabalho”. (OLIVEIRA, 2001, p.107).

A educação aparece nesse cenário de reformas educacionais, como a responsável para inserir o País no mercado mundial e deixá-lo apto para a competitividade entre as nações. Entretanto, essa educação será preferencialmente assegurada por meio de instituições privadas ou de parcerias público-privadas no processo, pois além do Estado precisar reduzir sua ação, a esfera privada é considerada nesse processo como a mais eficiente nos resultados.

Trata-se de noções que hipertrofiaram a dimensão individualista e da competição e induzem à formação aligeirada de jovens e adultos trabalhadores em cursos pragmáticos, tecnicistas e fragmentados ou a treinamentos breves de preparação para o trabalho simples, forma dominante a que somos condenados na divisão internacional do trabalho. E, de acordo com as necessidades do mercado, prepara-se uma minoria para o trabalho complexo (FRIGOTTO e CIAVATTA, 2011, p.624).

O processo de reforma do Estado brasileiro e, particularmente, da educação pública⁷, foi resultado de um processo de crise e de reestruturação do capitalismo em função da adaptação à nova realidade mundial, marcada pela atual etapa da globalização, que, dada à crescente dependência entre as economias dos países, exigiu a reordenação de suas estruturas e nas suas esferas de atuação.

Para Ianni (1994), a globalização apresenta-se como um desafio epistemológico novo com que as ciências sociais se defrontaram:

⁷ A reforma na educação brasileira ocorreu principalmente na organização e na forma de gestão da escola, a partir do modelo gerencial, que tem como base fundante o controle dos gastos e a melhoria na qualidade dos serviços públicos (CASTRO, 2007). A descentralização da educação foi um dos principais instrumentos utilizados para implementação de programas e projetos educacionais que repassavam recursos diretamente para as escolas por meio das Unidades Executoras (UEXs), cujo objetivo seria melhor aplicação dos recursos e eficiência nos resultados. Desse modo, foram implementados nas escolas o Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE), o Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) dentre outros programas e projetos. Outro instrumento importante nesse processo de descentralização da educação foi a aprovação da Lei 9.424 de 24/12/1996 que criou o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Fundef), essa legislação foi fundamental para impulsionar o processo de municipalização da educação no país. É importante ressaltar que esse processo de descentralização da educação é questionável, pois do ponto de vista da tomada de decisões da política educacional nacional ela permaneceu centralizada, entretanto, a execução é descentralizada, Estados, Distrito Federal e Municípios executam o que foi pensado na esfera central.

Pensar o mundo como uma sociedade global. As relações, os processos e as estruturas econômicas, políticas, demográficas, geográficas, históricas, culturais e sociais, que se desenvolvem em escala mundial, adquirem preeminência sobre as relações, processo e estruturas que se desenvolvem em escala nacional (IANNI, 1994, p.147)

Com essa afirmativa, Ianni (1994) não desconsidera a importância do conhecimento constituído com base na sociedade nacional, entretanto, o reconhece como insuficiente para dar conta e compreender os movimentos da sociedade global e se posiciona afirmando que:

O paradigma clássico das ciências sociais foi constituído e continua a desenvolver-se com base na reflexão sobre as formas e os movimentos da sociedade nacional. Mas a sociedade nacional está sendo recoberta, assimilada ou subsumida pela sociedade global, uma realidade que não está ainda suficientemente reconhecida e codificada. A sociedade global apresenta desafios empíricos e metodológicos, ou históricos e teóricos, que exigem novos conceitos, outras categorias, diferentes interpretações (Id., 1994, p.147).

O autor reforça a importância de estudos e interpretações a respeito da sociedade global, que “[...] se constitui como uma realidade original, desconhecida, carente de interpretações” (Ibid., p.148), que não pode ser considerada como uma extensão da sociedade nacional, pois ela atinge âmbitos que ultrapassam as fronteiras geográficas, sociais, econômicas, políticas, enfim como o próprio autor afirma: “já são muitos os que pensam a sociedade em âmbito transnacional, mundial ou propriamente global, mesmo quando não estão utilizando esta noção, mesmo quando continuam a pensar a nação”. (IANNI, 1994, p.148).

Ianni (1994) considera que existe um crescente reconhecimento entre os sociólogos, de que a população mundial está envolvida em um único sistema social mundial, onde a

Sociedade, como tal, passa a compreender uma multidão de *sociedades* que, no contexto de um sistema mais amplo, podem somente encontrar uma autonomia relativa e condicionada, em grande medida como nações-estados estreitamente entrelaçados. (p. 151). Grifos do autor.

A partir dessa posição, podemos afirmar que com o advento da sociedade global, a população mundial percebeu-se como parte de um mundo que ultrapassa a fronteira nacional, em que a autonomia se torna relativa e condicionada, e “o local e o global determinam-se reciprocamente, [...]. Mesclam-se e tencionam-se singularidades, particularidades e universalidades” (p.151). E desse modo, a globalização pode ser definida:

[...] como a intensificação das relações sociais em escala mundial, que ligam localidades distantes de tal maneira que acontecimentos locais são modelados por eventos ocorrendo a muitas milhas de distância e vice-versa. Este é um processo dialético porque tais acontecimentos locais podem se deslocar numa direção anversa às relações muito distanciadas que os modelam. A transformação local é tanto uma parte da globalização quanto a extensão lateral das conexões sociais através do tempo e do espaço (GIDDENS, 1991, p.60)

Para Chesnais (1996, p.23), o adjetivo “global” surgiu no começo dos anos de 1980 nas escolas americanas de administração de empresas. Depois de conhecido mundialmente por meio da imprensa econômica e financeira inglesa, inseriu-se no discurso político neoliberal. Os grandes industriais japoneses apoderam-se desse adjetivo para definir “sua visão de novo mundo ‘triádico’⁸ que estaria nascendo”. O autor indica que “de fato, as publicações que fazem a mais extrema apologia da ‘globalização’ e do ‘tecno-globalismo’ apresentam esse mundo que está nascendo como ‘sem fronteiras’ [...] e as grandes empresas, como ‘sem nacionalidades’”. (p.23). Na verdade, ele compreende que esses termos não são neutros, eles se inseriram no discurso político e econômico cotidiano facilmente com objetivo de manipular de modo consciente o imaginário social.

Segundo o mesmo autor, o termo “mundial” tem mais força e clareza que o termo “global” para exprimir que a economia se mundializou. Nesse caso, a palavra mais adequada a ser utilizada é mundialização que o autor define como

[...] o resultado da mais longa fase de acumulação ininterrupta do capital que o capitalismo conheceu desde 1914. E também de políticas de liberalização, de privatização, de desregulamentação e de desmantelamento, de conquistas sociais e democráticas, que foram aplicadas desde o início da década de 1980, sob o impulso dos governos Thatcher e Reagan (p.34).

Para Chesnais (1996), quando se fala em mundialização do capital ou mesmo quando se dá um contexto mais rigoroso ao termo inglês de “globalização”, está se afirmando uma nova configuração do capitalismo mundial que ultrapassa a etapa da internacionalização, que ocorreu a partir dos anos de 1950. E, seguindo esse raciocínio, ele afirma:

A expressão ‘mundialização do capital’ é a que corresponde mais exatamente à substância do termo inglês ‘globalização’, que traduz a capacidade estratégica de todo grande grupo oligopolista, voltado para a produção manufatureira ou para as principais atividades de serviços, de adotar, por conta própria, um enfoque e conduta ‘globais’. A integração

⁸ A tríade é composta pelos Estados Unidos, Japão e União Europeia (CHENAIS,1996).

internacional dos mercados financeiros resulta, sim, da liberalização e desregulamentação que levaram à abertura dos mercados nacionais e permitiram sua interligação em tempo real. (*Idem*, 1996, p.17).

Entretanto, “a globalização é a expressão das ‘forças de mercado’, por fim liberadas [...] dos entraves nefastos erguidos durante meio século”. (*Ibid.*, p.25). Para os que defendem a globalização ela pressupõe uma adaptação para que a liberalização e a desregulamentação sejam levadas a cabo e, assim, as empresas tenham liberdade de movimento “e que todos os campos da vida social, sem exceção, sejam submetidos à valorização do capital privado” (*Ibid.*, p.25).

Percebemos que as ideias de Ianni (1994), Giddens (1991) e Chesnais (1996) não são contraditórias a respeito da globalização, entretanto, Chesnais (1996), defende que a mundialização exprime com maior clareza a nova configuração do capitalismo mundial, que a economia capitalista se mundializou, e essa nova fase do capitalismo valorizará o capital privado e a ele serão submetidos todos os campos da vida social. Nesse sentido, concordamos com esse posicionamento, pois na fase do capitalismo atual usa-se o discurso do mundo sem fronteiras e das empresas sem nacionalidades como meios de manipulação do imaginário social e assim impor essa fase do capitalismo marcada pela privatização, desregulamentação e desmantelamento das conquistas sociais alcançadas por meio dos processos de democratização.

Para concluirmos essa breve discussão sobre a mundialização da economia, recorreremos a Ianni (1994) que deixa claro ser ela é um processo de estruturas que envolve uma série de contradições:

Trata-se de uma realidade que pode ser vista como uma totalidade em formação. Constitui-se como um jogo de relações, processos e estruturas de dominação e apropriação, integração e contradição, soberania e hegemonia, configurando uma totalidade em movimento, complexa e problemática. Trata-se de um universo múltiplo, uma sociedade desigual e contraditória, envolvendo economia, política, geografia, história, cultura, religião, língua, tradição, identidade, etnicismo, fundamentalismo, ideologia, utopia. Nesse horizonte, multiplicam-se as possibilidades e as formas do espaço e tempo, o contraponto parte e todo, a dialética singular e universal. (*Idem*, 1994, p.154).

Diante dessa fase do capitalismo, em que cada vez mais o papel do Estado vem sendo assumido pelos setores privados, as parcerias público-privadas surgem como possibilidade para que o Estado brasileiro efetive o processo de racionalização dos recursos públicos.

A discussão, a seguir, apresenta a definição de privatização entendida como a concessão de serviços e de obras públicas e os vários modos de parceria com o setor privado, inclusive a parceria público-privada, cujo objetivo é a reduzir a atuação estatal e prestigiar a iniciativa privada. (DI PIETRO, 2015).

1.3 Privatização dos serviços públicos

Fala-se em **transparência** na Administração Pública para designar o velho princípio da publicidade e afastar a atuação sigilosa. Fala-se em **privatização** para designar a transferência de ações de empresas estatais para o setor privado. Fala-se em **parceria** entre poder público e iniciativa privada para designar fórmulas antigas, como a concessão e a permissão de serviços públicos. A **terceirização** é vocábulo emprestado à vida empresarial para designar os antigos contratos de obras, serviços e fornecimentos, desde longa data utilizados pela administração pública. [...]. Fala-se em **flexibilização** da Administração Pública, quando se quer descentralizar mais, diversificar o regime jurídico dos servidores, simplificar os procedimentos licitatórios e os procedimentos de controle.

Ora são institutos velhos que renascem com nova força e sob novo impulso, como a concessão de serviço público; ora são institutos velhos que aparecem com nova roupagem.

Não obstante isso, tem-se a impressão de mudança; fala-se em reforma do Estado, em reforma da Constituição, em reforma da Administração pública.

O que muda na realidade?

Parece que o que muda é principalmente a **ideologia**, é a forma de conceber o Estado e a Administração Pública. Não se quer mais um Estado prestador de serviços; quer-se o Estado que estimula, que ajuda, que subsidia a iniciativa privada (DI PIETRO, 2015, pp. 1 e 2). Grifos da autora.

Com esse pensamento, Di Pietro (2015) nos revela que o papel ideológico neoliberal em ação quer a todo custo se impor com argumentações sobre a incapacidade do Estado como prestador de serviços públicos e defender um Estado que estimule, que ajude, que subsidie a iniciativa privada. “Na verdade, não se quer mais o Estado prestador de serviços” (*Idem*, 2015 p.2).

A autora também demonstra que a exigência pela diminuição do tamanho do Estado tem como objetivo aumentar o espaço do particular. Nesse sentido, a escola pública no Brasil tem celebrado convênios com instituições privadas para oferecer a educação básica em diferentes estados e municípios da federação, efetivando a transferência de responsabilidade da educação do setor público para o setor privado.

Dentre as principais instituições privadas que têm estabelecido esse tipo de convênio com as escolas públicas estão o Instituto Ayrton Senna (IAS) e o Instituto Unibanco (IU), presentes em municípios do Estado do Pará como Altamira, Santarém, Benevides com as

chamadas “soluções educacionais” que como o próprio nome anuncia promete resolver os principais problemas da educação, ou seja, elevar os resultados, por meio das tecnologias educacionais do IAS.

As instituições privadas apresentam-se como detentoras da verdade sobre a educação, pois ao estabelecerem convênios com os diferentes municípios trazem suas propostas prontas, com metodologias, materiais impressos e exigem que tudo seja cumprido conforme o previsto.

A comunidade escolar como alunos, professores, assessores pedagógicos, direção, pais e responsáveis, dentre outros que a compõem, não são chamados para opinar sobre as ações a serem desenvolvidas na escola e no processo de ensino-aprendizagem, o que fere o princípio da gestão democrática para as escolas públicas, estabelecido na Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988, Art. 206) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei Nº 9.394 de 1996, que estabelece que os docentes deverão participar da elaboração proposta pedagógica do estabelecimento de ensino (BRASIL, 1996, Art.13); da elaboração do Projeto Pedagógico da Escola, neste caso, também deverão participar as comunidades escolar e local por meio dos conselhos escolares ou equivalentes (*Ibid.*, Art.14).

Consideramos necessário que se discuta, neste espaço, o conceito de privatização em sentido amplo, pois no entendimento de Di Pietro (2015) ele abrange todas as medidas adotadas com objetivo de diminuir o tamanho do Estado como:

- a) A **desregulação** (diminuição da intervenção do Estado no domínio econômico ou, pelo menos, a mudança na forma de regulação);
- b) A **desmonopolização** de atividades econômicas;
- c) A **Venda de ações de empresas estatais ao setor privado** (desnacionalização ou desestatização);
- d) A procura pelas formas privadas de gestão, como a **concessão de serviços públicos e, mais recentemente, as parcerias público-privadas** (com a devolução da qualidade à empresa privada e não mais a empresas estatais, como vinha ocorrendo), além das concessões de obras públicas e várias modalidades de concessões para exploração de bens públicos;
- e) Os **contracting out** (forma pela qual a Administração Pública celebra acordos de variados tipos para buscar a colaboração de setor privado, podendo-se mencionar, como exemplo, os convênios e os contratos de obras e prestação de serviços); é nesta última fórmula que entra o instituto de **terceirização**; atualmente fala-se em **consensualização** para designar a tendência de buscar as formulas contratuais em substituição ou acréscimo à atuação unilateral e autoexecutória da Administração Pública;
- f) A liberalização de serviços públicos, em movimento inverso ao da *publicatio*; por outras palavras, atividades antes assumidas como serviços públicos perdem essa qualidade, passando a ficar abertas à livre iniciativa; trata-se de privatização da própria atividade (DI PIETRO, 2015, pp. 5 e 6). Grifos da autora.

A autora considera uma definição difícil, em virtude de tratar-se “de um conceito ou processo aberto [...]” (*Ibid.*, p. 7), cujo objetivo é a redução do tamanho do Estado e o fortalecimento da iniciativa privada e dos modos privados de gestão dos serviços públicos. Outros autores também adotam conceito amplo de privatização, dentre eles a autora cita:

Arana Muñoz (1991), que define privatização como:

Conjunto de decisões que compreendem, em sentido estrito, quatro tipos de atividades. Primeiro, a desregulação ou liberação de determinados setores econômicos. Segundo, a transferência de propriedade de ativos, seja através de ações, bens, etc. Terceiro, promoção da prestação e gestão privada de serviços públicos. E, quarto, a introdução de mecanismos e procedimentos de gestão privada no marco de empresas e demais entidades públicas (ARANA MUÑOZ *apud* DI PIETRO, 2015, p.6).

Rojas (1993), para quem privatização é:

A redução da atividade pública na produção e distribuição de bens e serviços, mediante a passagem (por vezes, a devolução) dessa função para a iniciativa privada (ROJAS *apud* DI PIETRO, 2015, p.6).

Menem e Dromi (1990) afirmam que:

Privatizar é também desburocratizar. Desburocratizar é lograr que a comunidade empresarial gere os projetos de obras públicas, analise sua rentabilidade, decida a inversão de capitais de risco (MENEM e DROMI *apud* DI PIETRO, 2015, p.7).

Com esses conceitos de privatização, a autora ressalta que o objetivo desse processo, é reduzir a atuação estatal e prestigiar a iniciativa privada, concedendo liberdade de competição e modos privados de gestão das atividades sociais e das atividades econômicas a cargo do Estado.

Nesse sentido amplo, é correto afirmar que a concessão de serviços e de obras públicas e os vários modos de parceria com o setor privado, inclusive a parceria público-privada, constituem formas de privatizar; e que a própria desburocratização proposta para algumas atividades da Administração Pública também constitui instrumento de privatização (DI PIETRO, 2015, p.8).

Com essa afirmativa de Di Pietro, fica claro que as parcerias público-privadas se configuram como estratégias de privatização dos serviços públicos do Estado e esse tipo de contrato no país já vem sendo realizado desde o século XIX, já havendo toda uma legislação que normatiza as PPPs, mas era diferente de hoje pois só se referia a infraestrutura.

1.3.1 Parceria público-privada e sua legislação

Ao se tratar de Parcerias Público-Privadas (PPPs) no Brasil a mais antiga que se tem registro, vem do período do Império, sobre o que Lessa (2003, p. 4) assim comenta:

Na verdade, o PPP é antigo. O imperador Pedro II implantou a maior parte das ferrovias brasileiras no século XIX, lançando mão de um dispositivo contratual que, na época, se chamava cláusula ouro, pelo qual o Tesouro assumiu o compromisso com o concessionário de cada ferrovia de lhe gerar uma rentabilidade anual de pelo menos 7% ao ano em ouro.

As principais leis que regem as PPPs no Brasil são:

I – Lei Federal nº 8.987, de 13 de fevereiro de 1995, que dispõe sobre o regime de concessão e permissão da prestação de serviços públicos previstos no artigo 175 da CF de 1988 e define concessão de serviços públicos como:

A delegação de sua prestação, feita pelo poder concedente, mediante licitação, na modalidade de concorrência, à pessoa jurídica ou consórcio de empresas que demonstre capacidade para seu desempenho, por sua conta e por prazo determinado (BRASIL, 1995, Art. 2º, II).

É importante observar que as concessões e permissões do serviço público, previstas na Lei 8.987/1995 estão sujeitas à fiscalização pelo poder concedente com a cooperação dos usuários (Art. 3º). Em seguida o artigo 6º da referida lei também prevê que toda prestação de serviço deverá ser adequada ao pleno atendimento dos usuários (Art. 6º). Considera prestação de serviço adequada aquela que satisfaça “as condições de regularidade, continuidade, eficiência, segurança, atualidade, generalidade, cortesia na sua prestação e modicidade das tarifas (Ibid., Art. 6º, § 1º) ”.

II – Lei Federal Nº 9.790, de 23 de março de 1999, dispõe sobre a qualificação de pessoas jurídicas de direito privado, sem fins lucrativos, como Organizações da Sociedade Civil de Interesse Público (OSCIP), institui e disciplina o Termo de Parceria (Cf. BRASIL, 1999).

II – Decreto Nº 3.100, de 30 de junho de 1999, que regulamentou a Lei no 9.790, de 23 de março de 1999. Essa Lei representou um passo na direção do marco legal que regula as relações entre Estado e Sociedade Civil no país, teve como um de seus objetivos estimular o crescimento do Terceiro Setor.

III – Lei Complementar nº 101 de 04 de maio de 2000 (Lei de Responsabilidade Fiscal – LRF), que regulamentou a Emenda Constitucional Nº 19 que modificou o regime e dispõe sobre princípios e normas da Administração Pública, servidores e agentes políticos, controle de despesas e finanças públicas e custeio de atividades a cargo do Distrito Federal. Essa Lei também teve papel significativo para realização das parcerias.

Movimentos sociais como o Todos Pela Educação⁹ acreditam “que pela dimensão do desafio e da desigualdade histórica da educação no Brasil, apenas a ação dos governos não é suficiente” (2012, p.7). Desse modo, defendem a participação de diferentes segmentos da sociedade na promoção de políticas educacionais para promover a qualidade da educação básica e assim também a defesa das parcerias entre público e privado.

IV – Lei 11.079 de 30 de dezembro de 2004, que dispõe sobre as normas gerais para licitação e contratação das PPPs, institui normas gerais para licitação e contratação de parceria público-privada no âmbito da administração pública e define parceria público-privada como um contrato administrativo de concessão, na modalidade patrocinada ou administrativa (BRASIL, 2004, Art. 2º). O artigo ainda distingue essas modalidades de concessão da concessão comum. As definições dessas modalidades de concessão estão estabelecidas na referida Lei que assim expressa:

§ 1º Concessão patrocinada é a concessão de serviços públicos ou de obras públicas de que trata a Lei nº 8.987, de 13 de fevereiro de 1995, quando envolver, adicionalmente à tarifa cobrada dos usuários contraprestação pecuniária do parceiro público ao parceiro privado.

§ 2º Concessão administrativa é o contrato de prestação de serviços de que a Administração Pública seja a usuária direta ou indireta, ainda que envolva execução de obra ou fornecimento e instalação de bens.

§ 3º Não constitui parceria público-privada a **concessão comum**, assim entendida a concessão de serviços públicos ou de obras públicas de que trata

⁹ O Todos Pela Educação foi criado, em 2006, como um movimento da sociedade civil formado por educadores, organizações sociais, empresas, especialistas em Educação, pesquisadores, empresários, gestores públicos e todos aqueles que são comprometidos com a melhoria da escola pública no Brasil. Sua missão é contribuir para a garantia do direito de todas as crianças e jovens brasileiros a Educação Básica de qualidade (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2012).

a Lei no 8.987, de 13 de fevereiro de 1995, quando não envolver contraprestação pecuniária do parceiro público ao parceiro privado.

§ 4o É vedada a celebração de contrato de parceria público-privada:

I – cujo valor do contrato seja inferior a R\$ 20.000.000,00 (vinte milhões de reais);

II – cujo período de prestação do serviço seja inferior a 5 (cinco) anos; ou

III – que tenha como objeto único o fornecimento de mão-de-obra, o fornecimento e instalação de equipamentos ou a execução de obra pública (BRASIL, 2004). Grifos nossos.

Desse modo, compreendemos que o Estado vai transferindo para iniciativa privada sua responsabilidade pela garantia da oferta dos direitos sociais estabelecidos na CF de 1988, que define como direitos sociais “a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, [...]” (BRASIL, 1988, Art. 6º).

A Lei 11.079/2004, que regula as parcerias público-privadas no Brasil, incorporou diversos conceitos e experiências da prática internacional, tais como a remuneração do parceiro privado vinculada ao desempenho, a objetiva divisão de riscos e o fundo garantidor. Para Melo (2009, p.2), essa Lei teve como objetivo “trazer a iniciativa privada a realizar investimentos na área de infraestrutura e serviços públicos, oferecendo-a uma série de garantias, para assim, conseguir atraí-la”, para superar, segundo o argumento justificador, a incapacidade de o Estado dar conta da realização de investimentos em infraestrutura e serviços públicos necessários para o desenvolvimento do país.

De acordo com as leis brasileiras, as principais características das PPPs são o longo prazo (contratos de 5 a 35 anos), o valor mínimo de R\$20.000.000,00 (vinte milhões de reais), a contratação conjunta de obras e serviços a serem fornecidas pelo parceiro privado e a responsabilidade fiscal pelo poder público¹⁰.

Consideramos pertinente acrescentar que, no Brasil, mesmo antes de a Lei nº. 11.079/2004, que instituiu as parcerias público-privadas no âmbito federal, já existiam leis estaduais que previam tal instituto. Dentre esses os Estados que já tinham lei sobre as PPPs estão:

- Minas Gerais (Lei nº. 14.686 de 16 de dezembro de 2003).
- Santa Catarina (Lei nº. 12.930 de 04 de fevereiro de 2004).
- São Paulo (Lei nº. 11.688 de 19 de maio de 2004).
- Goiás (Lei nº. 14.910 de 11 de agosto de 2004).
- Bahia (Lei nº. 9.290 de 27 de dezembro de 2004).

¹⁰Conforme o site: (<http://www.planejamento.gov.br/ministerio.asp?index=114&ler=s10888>).

Ressaltamos que a partir da Lei nº. 11.079/2004, outros Estados já criaram leis versando sobre as PPPs¹¹.

O Quadro 2, a seguir, apresenta a legislação que intensificou a política de indução a parcerias no Brasil. É importante destacar que todas essas leis subordinam-se à CF de 1988, que estabelece limites de atuação, objetivos e as diretrizes a serem adotados na contratação pública, na prestação de serviços públicos, na intervenção do Estado na economia, dentre outros.

Quadro 2 – Marco legal das parcerias público-privadas nacional e estadual

Legislação Nacional	
Lei Nº 8.666, 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.
Lei Nº 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.
Lei Nº 9.074, de 7 de julho de 1995.	Estabelece normas para outorga e prorrogações das concessões e permissões de serviços públicos e dá outras providências.
Lei Nº 9.637, de 15 de maio de 1998.	Dispõe sobre a qualificação de entidades como organizações sociais, a criação do Programa Nacional de Publicização, a extinção dos órgãos e entidades que menciona e a absorção de suas atividades por organizações sociais, e dá outras providências.
Emenda Constitucional Nº. 19 de 04 de junho de 1998.	Modifica o regime e dispõe sobre princípios e normas da Administração Pública, servidores e agentes políticos, controle de despesas e finanças públicas e custeio de atividades a cargo do Distrito Federal, e dá outras providências.
Lei Federal Nº 9.790, de 23 de março de 1999.	Dispõe sobre a qualificação de pessoas jurídicas de direito privado, sem fins lucrativos, como Organizações da Sociedade Civil de Interesse Público, institui e disciplina o Termo de Parceria, e dá outras providências.
Decreto Nº 3.100, de 30 de junho de 1999.	Regulamenta a Lei Nº 9.790, de 23 de março de 1999, que dispõe sobre a qualificação de pessoas jurídicas de direito privado, sem fins lucrativos, como Organizações da Sociedade Civil de Interesse Público, institui e disciplina o Termo de Parceria, e dá outras providências.
Lei de Responsabilidade Fiscal – Lei Complementar Nº 101/2000.	Regulamentou a Emenda Constitucional Nº 19 e limitou as despesas com Pessoal em 60% dos Orçamentos públicos também tem papel significativo para que o Estado realize as parcerias.
Lei 11.079 de 30 de dezembro de 2004.	Institui normas gerais para licitação e contratação de parceria público-privada no âmbito da administração pública.
Decreto 5.385, de 04 de março de 2005.	Institui o Comitê Gestor de Parceria Público-Privada Federal – CGP e dá outras providências.
Portaria MP 52, de 16 de março de 2005.	Designa membros do Comitê Gestor de Parceria Público-Privada Federal – CGP.
Decreto 5.977, de 1.º de setembro de 2006.	Regulamenta o art. 3º, caput e § 1º, da Lei no 11.079, de 30 de dezembro de 2004, que dispõe sobre a aplicação, às parcerias público-privadas, do art. 21 da Lei no 8.987, de 13 de fevereiro de 1995, e do art. 31 da Lei no 9.074, de 7 de julho de 1995, para apresentação de projetos, estudos, levantamentos ou investigações, a serem utilizados em modelagens de parcerias público-privadas no âmbito da administração pública federal, e dá outras providências.

¹¹ Informações elaboradas a partir do site: http://www.jurisway.org.br/v2/dhall.asp?id_dh=1244.

Decreto 6.037, de 07 de fevereiro de 2007.	Altera e acresce dispositivos do Decreto no 5.385, de 4 de março de 2005, que institui o Comitê Gestor de Parceria Público-Privada Federal – CGP.
Lei 12.766, de 27 de setembro de 2012.	Altera as Leis nos 11.079, de 30 de dezembro de 2004, que institui normas gerais para licitação e contratação de parceria público-privada no âmbito da administração pública, para dispor sobre o aporte de recursos em favor do parceiro privado, 10.637, de 30 de dezembro de 2002, 10.833, de 29 de dezembro de 2003, 12.058, de 13 de outubro de 2009, 9.430, de 27 de dezembro de 1996, 10.420, de 10 de abril de 2002, 10.925, de 23 de julho de 2004, 10.602, de 12 de dezembro de 2002, e 9.718, de 27 de novembro de 1998, e a Medida Provisória no 2.158-35, de 24 de agosto de 2001, e dá outras providências.
Lei Nº 13.019 de 31 de julho de 2014	Estabelece o regime jurídico das parcerias voluntárias, envolvendo ou não transferências de recursos financeiros, entre a administração pública e as organizações da sociedade civil, em regime de mútua cooperação, para a consecução de finalidades de interesse público; define diretrizes para a política de fomento e de colaboração com organizações da sociedade civil; institui o termo de colaboração e o termo de fomento; e altera as Leis nºs 8.429, de 2 de junho de 1992, e 9.790, de 23 de março de 1999.
Legislação Estadual	
Lei Nº 7.649 de 24 de julho 2012.	Dispõe sobre normas de licitação e contratação de Parcerias Público-Privadas - PPP no âmbito do Estado do Pará e dá outras providências. Publicado no DOE em 25 julho 2012.
Decreto Nº 713, de 1º de abril de 2013.	Institui o Programa de Parcerias Público-Privadas PPP/PA e regulamenta o Conselho Gestor de Parcerias Público-Privadas do Estado do Pará - CGP/PA, para a gestão dos contratos e procedimentos necessários para a contratação de Parcerias Público-Privadas no âmbito da Administração Pública do Estado do Pará, criado pela Lei Estadual Nº 7.649, de 24 de julho de 2012.
Decreto Nº 694 de 26.03.2013	Institui o Comitê de Governança Estadual e os Comitês de Governança Regionais do Pacto pela Educação do Pará, e dá outras providências.
Lei Nº 8231 DE 14/07/2015	Altera dispositivo da Lei Nº 7.649, de 24 de julho de 2012, que dispõe sobre normas de licitação e contratação de Parcerias Público-Privadas - PPP no âmbito do Estado do Pará e dá outras providências.

Fonte: Elaborado pela autora.

1.3.2 Contexto do surgimento das PPPs

Para definir o contexto em que as PPPs surgiram no Brasil, são tomados autores como: Aragão (2008 e 2005), Binenbojm (2008) e Oliveira, (2004) que apresentam o contexto do surgimento das PPPs como pode ser visto no Quadro 3 a seguir.

Quadro 3 – Contexto de surgimento das PPPs

Autores	Surgimento das PPPs
ARAGÃO (2005, p. 2)	As parcerias público-privadas surgem como uma tentativa de Estado e iniciativa privada dividirem os custos com a implantação de infraestruturas, já que nenhum deles teria condições de com eles arcar individualmente: o Estado por não ter condições financeiras, e a iniciativa privada porque a tarifa seria insuficiente (ou em alguns casos até inexistente) para cobrir todos os seus custos e a legítima margem de lucro do negócio.

BINENBOJM (2008, p. 121-141)	Em um contexto de contingenciamento brutal de investimentos públicos e de exaurimento progressivo dos serviços públicos econômicos ditos autossustentáveis, a Lei Nº 11.079/2004 parece oferecer aos gestores públicos brasileiros mecanismos criativos e inovadores para o financiamento, a execução e a gestão de obras, equipamentos e operação de serviços públicos
OLIVEIRA , G. J. (2004)	Tentativa de o Estado e a iniciativa privada repartirem as despesas com a implantação de infraestruturas, uma vez que nenhum deles seria capaz de com elas arcar individualmente – o Estado, por não ter condições financeiras, e a iniciativa privada porque a tarifa seria insuficiente (ou em alguns casos inexistente) para cobrir todos os custos e o lucro inerente ao negócio, ou porque o risco envolvido no investimento seria elevado o bastante a ponto de desencorajar o investimento pelo ente privado na ausência de garantias estatais adequadas ou confiáveis.

Fonte: Elaborado pela autora a partir dos autores citados no quadro.

Pelo que está apresentado no Quadro 3, os autores demonstram que o Estado tenta justificar a falta de investimento em serviços públicos com a falta de recursos, entretanto, esse mesmo Estado repassa recursos para a iniciativa privada realizar os serviços públicos que ele deixa de oferecer, transferindo assim esses serviços à iniciativa privada, que além da boa imagem perante a sociedade buscará também o lucro.

Desse modo, entende-se que o Estado deixa a cargo do mercado a garantia de bens e serviços, transferindo sua responsabilidade para setores privados que venderão tais serviços e usarão o discurso da eficiência na prestação dos mesmos. O Estado será tomado como incapaz financeiramente e ineficiente na gestão, exatamente como recomenda o neoliberalismo, um Estado que diminui seu tamanho para aumentar o do particular ou seja, um Estado que estimula, subsidia as parcerias público-privadas.

Dados apresentados por Oliveira (2004) ressaltam que as experiências da parceria público-privadas no cenário nacional seguem um modelo inaugurado em países europeus “ (sob a mesma sigla PPP – *Public-Private Partnership*), no direito anglo-saxão (denominada *Private Finance Initiative* – PFI¹²) e, na América Latina, no Chile” (p.02). O autor indica que o modelo brasileiro se assemelha ao inglês PFI.

Moreira (2003) chama atenção para a diferença entre o modelo PFI europeu e as parcerias público-privadas estabelecidas no Brasil:

Vista à luz do Direito Administrativo europeu continental, não passa de uma modalidade da clássica concessão de obras ou de serviços públicos [...]. Existe, porém, uma novidade substancial na figura da PFI. É que o

¹² Segundo Pasin (2012, p. 57) a modelagem que mais se aproxima do conceito brasileiro de parceria público-privada insere-se no âmbito do programa de *Private Finance Initiative* (PFI), lançado em 1992. O PFI foi utilizado em mais de vinte setores diferentes da economia inglesa.

mecanismo clássico de concessão tinha a ver somente com obras ou serviços onerosos (ou seja, pagos pelos utentes mediante taxas ou tarifas de utilização), sendo o investimento do concessionário amortizado e remunerado pelos rendimentos da sua exploração. Mediante a concessão o Poder Público dispensava-se de qualquer envolvimento financeiro, recebendo no final da concessão a obra ou serviço em funcionamento, livre de encargos (em princípio). O mecanismo da concessão não era, por isso, aplicável às obras e serviços públicos gratuitos (ou quase gratuitos) para os utentes, como hospitais e escolas. O que há de novo na PFI é justamente a utilização da iniciativa privada para a construção e gestão de serviços públicos não onerosos (ou seja, não pagos pelos utentes), tradicionalmente montados e geridos diretamente pelo poder público (ensino, saúde etc.). O esquema é formalmente o mesmo da concessão clássica. O capital privado é chamado a construir e explorar durante um certo período, mais ou menos longo (25, 30 anos), um estabelecimento público (hospital, escola, biblioteca, teatro, estabelecimento prisional etc.), revertendo ele no final para o Estado. A diferença está em que, como o serviço público em causa não é pago pelos utentes (ou só em pequena parte o é), a amortização e remuneração do capital privado têm de ser asseguradas pelo próprio poder público, mediante pagamentos regulares feitos pelo Estado durante o período do contrato, de acordo com a ‘produção’ do serviço concessionado (MOREIRA, 2003, p. 187-188).

Como está indicado por Moreira (2003), a concessão do serviço público não se aplicava aos serviços públicos gratuitos, logo a exploração se auto sustentava, sem que o Poder Público precisasse se envolver financeiramente, entretanto, quando ele passa usar a iniciativa privada para construção e gestão de serviços públicos não onerosos, a remuneração do capital privado será feita pelo próprio Estado.

Oliveira (2004) destaca que se para países desenvolvidos as parcerias público-privadas se apresentam como uma possibilidade interessante, eficaz para solução de problemas infra estruturais, o modelo torna-se ainda mais atraente para países pobres ou menos desenvolvidos, com orçamentos reduzidos.

O autor também afirma que, com a concessão de serviço público, a Administração Pública consegue atrair parceiros para executar projetos de financiamento para realizar “a implantação, manutenção, ampliação e modernização de serviços públicos, sem que o Estado tenha que despender vultuoso volume de recursos num intervalo temporal curto”. (*Ibid.*, p.3). Entretanto, ressalta para o cuidado com o processo de modernização do Estado, “[...] que não poderia – e nem lhe seria interessante – desincumbir-se da titularidade de determinadas atividades prestacionais a seus administrados” (*Idem.* 2010, p. 3).

Oliveira (2004) também lembra que as parcerias público-privadas não são um fenômeno recente, entretanto, vem crescendo de modo intenso, principalmente diante do

discurso da incapacidade do Estado de realizar, sozinho, investimentos necessários para a prestação dos serviços públicos.

Sendo assim, afirmamos que as parcerias público-privadas são estratégias ideológicas da teoria neoliberal para mascarar mais uma das crises do modelo de economia capitalista que insiste em afirmar que o Estado está em crise, porque gastou mais do que podia em políticas sociais, sendo necessário se retirar da execução das mesmas, deixar para a sociedade, através do Terceiro Setor e para o mercado, por meio das privatizações. Na verdade, não é o Estado que está em crise, mas o modelo de economia capitalista que está em crise, como já afirmaram Mészáros (2011) e Montañó (2014).

É importante observarmos como as parcerias se efetivaram na educação, adiantamos que existem várias parcerias na área educacional entre o setor público e privado, dentre esses parceiros nos reportaremos ao Instituto Ayrton Senna (IAS), que trabalha nas redes públicas de ensino para garantir educação de qualidade a todas as crianças e jovens¹³ e o Instituto Unibanco (IU) que desenvolve projetos em parcerias com as secretarias de educação públicas para atender o Ensino Médio, voltado para melhoria dos resultados de aprendizagem desse nível de ensino. Ambas instituições se apropriam de um discurso de melhoria da educação para as crianças e jovens das escolas públicas, entretanto, desconhecem a realidade dessas escolas e chegam com projetos prontos, sem a participação da comunidade escolar, desconsiderando as orientações legais que estabeleceram no país educação pública, democrática e de qualidade para todos.

1.4 Parceiros privados na educação pública

No contexto de crise na economia capitalista, onde o Estado necessitou injetar recursos públicos no mercado, seu papel para com as políticas sociais foi alterado, pois “racionalizar recursos e esvaziar o poder das instituições consideradas improdutivas pela lógica de mercado” (Peroni e Caetano, 2012, p 3) foram prescrições neoliberais que o Estado deveria atender para redução de seu tamanho.

É dentro dessa lógica de redução do tamanho do Estado, onde a racionalização de recursos, a eficiência na prestação de serviços e a apresentação de resultados com qualidade tornaram-se a tônica dos discursos cada vez mais afinados de que o Estado deveria deixar o atendimento das políticas sociais para o mercado por meio da privatização, da publicização e

¹³Disponível no site: <http://www.institutoayrtonsenna.org.br/>

da terceirização. Dessa forma, as políticas educacionais federais passaram a ser desenvolvidas por meio de programas e projetos que envolvem parcerias com municípios e com escolas públicas e com outras instituições consideradas Terceiro Setor como as Organizações Não Governamentais (ONGs) e as Organizações da Sociedade Civil de Interesse Público (OSCIPs), que influenciam a gestão da educação e da escola. O IAS e o IU são exemplos dessas organizações que atuam nas redes públicas de ensino do país.

O IAS desenvolve projetos em todo o país, em mais de 1.500 municípios brasileiros¹⁴, inclusive no Estado do Pará. O IU faz parceria com o sistema público de ensino desenvolvendo junto a Secretarias Estaduais de Educação, o Programa Ensino Médio Inovador e o Jovem de Futuro (ProEMI/JF). As duas instituições defendem em suas propostas a melhoria da educação pública que se daria por meio de uma gestão eficiente, voltada para elevação dos resultados educacionais.

1.4.1 Instituto Ayrton Senna

As diferentes manifestações da privatização da educação pública através das parcerias público--privadas se tornam uma prática de gestão adotada pelos sistemas públicos para imprimirem uma suposta qualidade na educação sob a ótica dos resultados. Para isso, utilizam-se de diversas estratégias, entre elas os contratos de gestão, termos de cooperação, PPPs (Parcerias Público-Privadas), que formam “quase-mercados”, em que a propriedade permanece pública, mas o conteúdo da gestão é privado (CAETANO, 2015, p. 85).

O IAS é uma organização não governamental, sem fins lucrativos fundada em novembro de 1994, após a morte do piloto brasileiro Ayrton Senna¹⁵, que o idealizou. O Instituto desenvolve soluções educacionais nas redes públicas de ensino, com o objetivo de garantir educação de qualidade a todas as crianças e jovens. O termo **soluções educacionais** é usado pelo IAS para designar os programas educacionais desenvolvidos pela instituição¹⁶.

No início, o Instituto atuava junto aos setores sociais, financiando projetos de cunho social, em diferentes áreas como: saúde, educação e esportes dentre outras. A educação passou a ser seu principal foco de atuação a partir de 1996 com objetivo de combater a distorção série-idade das redes públicas de ensino (ADRIÃO e PERONI, 2011¹⁷).

¹⁴ Dados do IAS disponibilizados no Relatório Anual de Resultados 2014.

¹⁵ Informações disponibilizadas no site: <http://www.institutoayrtonsenna.org.br/>.

¹⁶ Esse dado consta no Relatório Anual de Resultados 2014, disponibilizado no site do IAS.

¹⁷ Dados sistematizados no Relatório de pesquisa “Análise das Consequências de Parcerias Firmadas entre Municípios Brasileiros e a Fundação Ayrton Senna para a oferta Educacional”, cuja coordenação geral foi das Professoras Dra. Theresa Maria de Freitas Adrião e Dra. Vera Maria Vidal Peroni. Essa

É importante ressaltarmos que no ano de 1996 tivemos a promulgação da LDBEN, cujo projeto final aprovado sem nenhum veto presidencial seguiu a orientação neoliberal, que defende uma educação sem intervenção estatal e regulada pelo mercado, que seja paga e sem ser obrigatória, ou seja uma escola privada. Sendo assim, a política educacional pós LDBEN de 1996 foi centrada na contenção de gastos públicos, em que o Estado diminuiu cada vez mais sua responsabilidade na manutenção da educação pública, transferindo-a para a iniciativa privada e assumindo o papel de indutor e avaliador das políticas educacionais.

Desse modo, as ONGS e as OSCIPs passaram a assumir cada vez mais o papel de educadoras, de formuladoras de políticas públicas educacionais para o país, defendendo um modelo de gestão educacional empresarial, ou seja, o modelo gerencial de administração, que prioriza os resultados em detrimento do processo de aprendizagem.

Podemos afirmar que esse foi um tempo favorável para o IAS mudar a centralidade de sua atuação, voltando-se para as soluções educacionais, já que a política educacional do período lhe favorecia maior abertura, pois o país passava por um processo de reforma que abrangia diferentes setores da sociedade inclusive a educação. O Quadro 4 apresenta as principais soluções educacionais do IAS para a educação que são desenvolvidas em parceria com as redes públicas de ensino do país.

Quadro 4 – Soluções educacionais do IAS

	Soluções educacionais	Atuação	Ano
1	Educação pelo Esporte	Atende a crianças e adolescentes residentes nas comunidades de baixa renda do entorno das universidades. Atua na educação complementar à escola.	1995
2	Educação pela Arte	Estimular nas crianças e nos jovens a sensibilidade e a capacidade de criação para que possam dar novas formas a si mesmos e ao mundo. O Programa atua na educação complementar à escola.	1999
3	Rede Vencer	Antes era Rede Acelera. É composto pelos programas: Acelera Brasil, Se Liga, Circuito Campeão e Gestão nota 10.	2005
3.1	Acelera Brasil	Introduzir na rede educacional uma cultura de gestão eficaz, voltada para os resultados, e que combata os baixos níveis de aprendizagem, a repetência e a distorção idade/série.	1997
3.2	Se Liga	Alfabetização para alunos com distorção idade série	2001
3.3	Circuito Campeão	Incentivar e melhorar a leitura, a frequência e a aprendizagem nas séries iniciais do ensino fundamental.	2001 - 2004
3.4	Gestão Nota 10	Gestão para unidades escolares e secretarias de educação.	2005
4	Formula da Vitória	Para alunos do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental com dificuldades em leitura, escrita e em matemática.	2009

pesquisa envolveu dez Estados da Federação e em cada Estado havia uma equipe de pesquisadores com uma coordenação estadual, no Pará ela foi coordenada pela Prof.^a Dra. Terezinha Fatima Andrade Monteiro dos Santos.

5	Solução educacional para o Ensino Médio	Desenvolvido em parceria com a Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro (SEEDUC-RJ) ¹⁸ para o desenvolvimento da solução Educacional para o Ensino Médio.	2012
6	Políticas de aprendizagem escolar	Evolução das Soluções Educacionais: Acelera Brasil, Se Liga e Fórmula da Vitória, Gestão Nota 10 e Circuito Campeão para um modelo de Gestão da Aprendizagem Escolar alinhado com as metas do Plano Nacional de Educação para o ensino fundamental.	2014

Fonte: Elaborado pela autora a partir do Relatório Anual de Resultados 2014 do IAS.

Conforme foi demonstrado no Quadro 4, as soluções educacionais desenvolvidas pelo IAS abrangem da alfabetização ao Ensino Médio, passam também pela gestão das escolas e das secretarias de educação, ou seja, essas propostas educacionais se propõem modificar toda a educação pública, da metodologia de ensino ao processo de gestão.

Adrião e Peroni (2011) relataram na pesquisa realizada nos 10 (dez) municípios¹⁹ que implantaram o Programa Escola Campeã e o Gestão Nota 10 do IAS, cujos termos de convênio assinados exigiam documentos onde o prefeito se comprometesse a: escolher o Secretário (a) de Educação e o Gerente do Programa segundo o perfil estabelecido pelo IAS; realizar seleção de diretores por meio de provas; definir Plano de Carreira que associasse remuneração do professor ao seu desempenho e aos índices de qualidade da escola; garantir minimização ou eliminação de aumentos salariais para titulação adicional e para tempo de serviço, dentre outras exigências e termos aditivos que eram anualmente instituídos no termo inicial da parceria. Esse dado evidencia a imposição e a interferência privada sobre a gestão e a educação pública.

O Quadro 5 faz uma demonstração dos municípios que implantaram programas do IAS e que foram objeto de estudo da pesquisa nacional coordenado por Adrião e Peroni (2011).

¹⁸ O convênio é estabelecido entre IAS, SEEDUC-RJ, a Companhia de Desenvolvimento Industrial do Estado do Rio de Janeiro (Codin) e a Procter & Gamble (P&G).

¹⁹ Municípios que participaram da pesquisa: Altamira/PA, Campo Grande/MS, Montes Claros/MG, São José do Rio Preto/SP, Cáceres/MT, Sapiranga/RS, Mossoró/RN, São José dos Pinhais/PR, Joinville/SC e Teresina/PI.

Quadro 5 – Municípios que implantaram os Programas do IAS

Região		Início da parceria	Projetos
Estado	Município		
MG	Montes Claros	2001	Escola Campeã
MS	Campo Grande	2001	Escola Campeã
MT	Cáceres	2001	Gestão Nota 10/Escola Campeã
PA	Altamira	2001	Gestão Nota 10/Escola Campeã
PI	Teresina	2001	Gestão Nota 10/Escola Campeã
PR	São José dos Pinhais	2001	Gestão Nota 10/Escola Campeã
RS	Sapiranga	2001	Gestão Nota 10/Escola Campeã
SC	Joinville	2005	Escola Campeã
SP	São José do Rio Preto	2001	Gestão Nota 10/Escola Campeã
RN	Mossoró	2001	Gestão Nota 10

Fonte: Elaborado a partir de Adrião e Peroni (2011).

No Estado do Pará, o Município escolhido para fazer parte da pesquisa nacional foi Altamira, entretanto, salientamos que outros municípios do Estado também implantaram programas do IAS como é o caso de Santarém, Belterra e Benevides. Segundo Sousa (2013) Altamira e Santarém foram os primeiros municípios do Estado do Pará que permitiram as ações do IAS e em 2013 esse Instituto já se encontrava em 19 municípios paraense. O Município de Santarém está com a parceria do IAS desde de 1997, desenvolvendo:

Três subprogramas da “Rede Vencer”: o “Circuito Campeão” (que desenvolve suas ações com alunos das séries iniciais – 1ª e 2ª); o “Gestão Nota 10” (que atua com gestores e técnicos); e o “Correção de Fluxo Escolar” (composto pelo “Acelera Brasil” e “Se Liga”), que trabalha a aceleração da aprendizagem e alfabetização de alunos com defasagem idade-série (SOUSA, 2013, p. 19).

O discurso utilizado para justificar a parceria do município com o IAS é foi o de que “a ineficiência do Estado ao prestar serviços essenciais a população” (*Idem*, 2013, p. 23), entretanto, essa justificativa para estabelecer parceria público-privada na educação, tenta esconder a verdade, sobre a redução do tamanho do Estado na sua função social, pois “o que está ocorrendo em Santarém não é um evento específico e isolado, em outros rincões do Brasil parcerias nesses moldes é prática recorrente” (*Ibid.*, p.27). Esse autor constatou que em Santarém a parceria com o IAS, contribuiu com a redução do papel do poder público municipal no planejamento e na escolha das políticas públicas a serem implantadas na educação do município, pois a partir do “Gestão Nota 10” o diretor escolar assume papel central, e por sua vez, é monitorado para seguir as orientações do coordenador da Rede Vencer do IAS.

Essa situação revela a interferência do IAS na rede pública de ensino de Santarém, pois a Secretaria Municipal de Educação permite a condução da política pública educacional por esse instituto que, por sua vez, amplia seu espaço de atuação diminuindo o do município. As escolas também perdem a autonomia, uma vez que os diretores escolares são monitorados em suas atividades, devendo seguir à risca as recomendações do IAS.

As análises de Santos e Gutierrez (2001) sobre a implantação do programa da Rede Vencer em Altamira já mostra logo de início o papel central que o IAS começou a assumir na organização da educação local, pois a posição da Rede Vencer no organograma da Secretaria Municipal de Educação, Cultura, Turismo e Desporto (SEMEC) de Altamira já indicava que ele assumiu uma posição estratégica na condução da política educacional, o que confirma o caráter impositivo e de interferência do setor privado na gestão da educação pública.

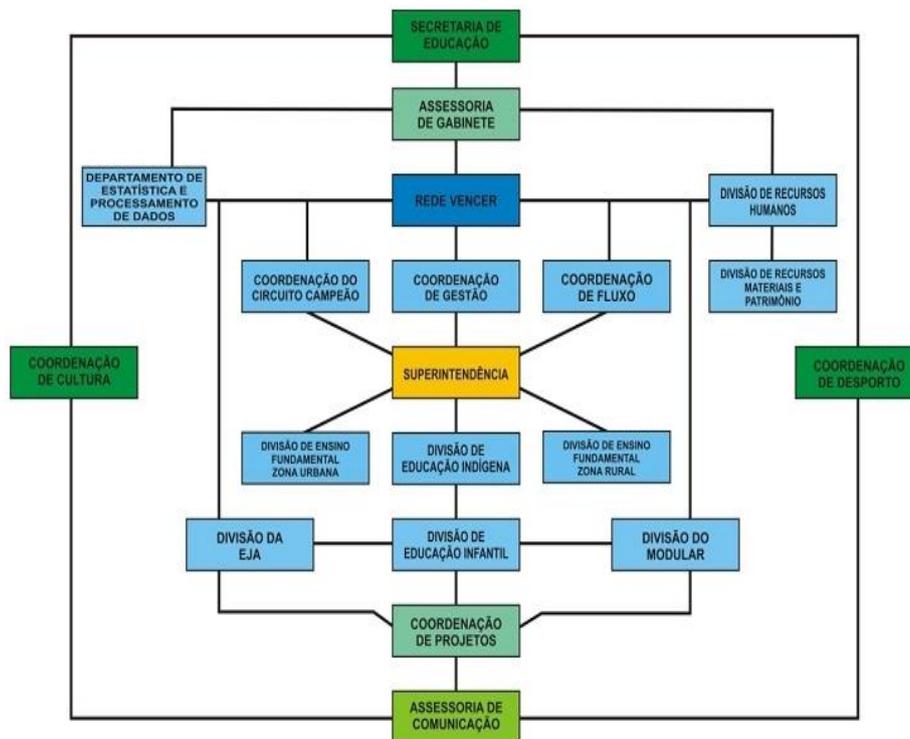


Figura 1: Organograma da SEMEC de Altamira/PA

Fonte: SEMEC de Altamira/PA.

Os dados da pesquisa demonstraram que a parceria entre o Município de Altamira e o IAS se deu em 2001 para desenvolver o Programa Escola Campeã no período de 2001 a 2004. As condições estabelecidas para que as prefeituras aderissem à proposta do IAS foram:

- 1) Uma carta de Adesão e Compromisso ao Programa Escola Campeã; 2) Documento de registro da concordância do Prefeito em escolher o Secretário

(a) de Educação e o Gerente do Programa, segundo o perfil estabelecido pelo IAS; 3) Elaboração de diagnóstico da Educação do município; 4) A seleção de 3 atividades prioritárias a serem desenvolvidas no município, em 2001 (SANTOS e GUTIERRES, 2011, p. 313).

Segundo as autoras, essas condições foram aceitas pelo prefeito municipal que na ocasião era Domingos Juvenil, que justificava a parceria com o IAS como uma necessidade, pois a educação municipal revelava um quadro precário em que não existia uma política educacional coesa com programas ou projetos para nortear as ações da educação municipal; os encaminhamentos da SEMEC se davam de forma aleatória, sem organização; ausência de procedimentos para correção da distorção idade/série existente; ausência de Plano Anual de Trabalho; cargo de diretor considerava indicação da SEMEC e da Prefeitura; ausência de avaliação externa de desempenho dos alunos; rede física precisando de reformas, melhorias e adequações. De acordo com essa justificativa do prefeito, podemos considerar que a educação municipal estava abandonada como um barco à deriva, sem saber onde estava e para onde iria e o IAS apareceu como uma bússola que indicaria o caminho para esse barco encontrar sua direção e assim ancorar com segurança.

Essa é uma posição ingênua, pois se para o setor público (municípios) a parceria com o IAS tinha como objetivo melhorar a educação e sua gestão, apresentar melhores resultados educacionais, para o setor privado (IAS) seu papel era outro:

É possível perceber, através dos estudos de caso, que o IAS influenciou na gestão do Sistema e da escola, modificando o desenho institucional, a legislação, a concepção de gestão, estabelecendo hierarquias e principalmente retirando a possibilidade de liberdade de ensino, já que havia controle tanto das metas, quanto das rotinas de todos: Secretário de educação, pessoal da Secretaria da escola, coordenador pedagógico, diretor, aluno. Em alguns casos, a parceria acabou, mas a legislação permanece, em outros, as rotinas permanecem nas escolas ou a lógica encontra-se subjacente ao previsto no PPP ou similar (ADRIÃO e PERONI, 2011, p. 378).

Essa parceria público-privada na educação brasileira permite a intervenção do setor privado na gestão da educação e muitas vezes interfere no conteúdo e no trabalho docente como nos relatou a pesquisa de Adrião e Peroni (2011). O caráter impositivo da parceria com o IAS é confirmado com a fala da presidente do IAS quando se reporta ao Programa Acelera Brasil desenvolvido em uma escola pública:

O Programa assume a escola e os professores como são, reconhecendo suas potencialidades, bem como suas limitações e dificuldades. Por essa razão, desenvolve materiais voltados diretamente para o aluno. Esses materiais são

fortemente estruturados, de maneira a assegurar que mesmo um professor inexperiente, ou com preparação insuficiente - como é o caso de muitos professores no Brasil - seja capaz de proporcionar ao aluno um programa de qualidade. Os materiais incluem uma variedade de abordagens e atividades, com elevado grau de participação dos alunos na sala de aula, na escola e na comunidade (SENNÁ, 2000, p. 146).

Essa posição de Senna (2000) nos revela que, a partir do programa na escola, os professores seguirão exatamente os manuais e orientações elaborados pelo IAS, já que o mesmo traz todo material pronto para os alunos, sem precisar que os professores pensem, discutam ou elaborem planos de aulas e metodologias adequadas à realidade da escola. Sendo assim, professores, alunos e a comunidade escolar vão perdendo o espaço de discussões, do debate, da participação coletiva, desse modo, a gestão democrática do ensino, colocada como princípio na CF de 1988, torna-se uma meta mais difícil de ser atingida e a escola pública passa a assumir a lógica de gestão do setor privado, a chamada gestão gerencial.

As mudanças administrativas e pedagógicas na educação se deram em consequência da reforma na gestão pública que passou a ser orientada pelo modelo empresarial, cujo foco assenta-se nos princípios gerenciais afirmados no discurso “de que a qualidade da educação depende da eficiência e da eficácia do sistema público de ensino, representado pelos dos resultados e pela da alteração na lógica da gestão da educação” (CAETANO, 2015, p. 84-85).

Assim como aconteceu com o IAS, o discurso da melhoria da educação foi a justificativa para o Instituto Unibanco estabelecer parceria com o sistema público de ensino.

1.4.2 Instituto Unibanco (IU)

O IU foi criado em 1982²⁰, é uma das instituições responsáveis pelo investimento social privado do Itaú Unibanco. De acordo com a própria instituição, o IU atua para a melhoria da educação pública e tem como objetivo a ampliação de oportunidades educacionais dos jovens. Desse modo, sua atuação está centrada no Ensino Médio.

É possível perceber que essa posição do IU vem ao encontro das exigências da globalização do início dos anos de 1990, quando se intensificou um “processo de reformas no campo político-econômico e social para se adaptar ao mundo globalizado, que afirmara ser a educação um dos principais determinantes da competitividade entre os países em desenvolvimento”. (CASTRO, 2007, p. 15). Desse modo, as ações do IU estão em acordo com as mudanças que estavam em curso no país e que visavam atender às exigências de

²⁰ Dados disponibilizados no site: <http://www.institutounibanco.org.br/o-instituto/quem-somos>.

ajustes das condições de produção ao processo de reestruturação capitalista e desse modo, diminuir o papel do Estado na garantia dos direitos sociais da população transferindo-os para os setores privados por meio das parcerias público-privadas.

Com o processo de reestruturação capitalista e as exigências de novos padrões de produção, a educação passou a ser vista como fundamental para implementação desse processo, principalmente a educação básica que passa a ser relacionada diretamente com a possibilidade de empregabilidade para os indivíduos.

A palavra empregabilidade ocupa posição de destaque na academia, no mundo empresarial e na discussão sobre políticas públicas, seja no Brasil ou em outros países. Seu surgimento, entretanto, é recente. É reflexo do agravamento da crise pela qual passa o mercado de trabalho em todo mundo, em função da diminuição do número de empregos formais e do aumento dos níveis de desemprego e do trabalho informal. O desemprego que assola vários países foi o que realmente trouxe o tema para a ordem do dia (HELAL, 2005, p. 3)

O IU fez parceria com o sistema público de ensino e vem desenvolvendo junto às Secretarias Estaduais de Educação o projeto Jovem de Futuro (JF). O JF é uma tecnologia educacional do IU e validada pelo Ministério da Educação (MEC), para aprimoramento da gestão escolar orientada para os resultados de aprendizagem dos estudantes de escolas públicas de Ensino Médio. Sua implantação de forma experimental se deu em 2007 em três escolas paulistanas, em 2008 foi aplicado o projeto piloto em 20 instituições de ensino de Minas Gerais e 25 do Rio grande do Sul. Em 2009 para mais 41 escolas do estado de São Paulo e depois de cumprir a fase experimental o JF foi validado para aplicação em larga escala em parceria com o ProEMI do MEC, Secretaria de Assuntos Estratégicos da Presidência (SAE) em cinco Secretarias Estaduais de Educação.

A partir de 2011 o JF foi articulado ao ProEMI, constituindo-se em ProEMI/JF, e disseminado nas redes públicas de ensino do Ceará, Goiás, Mato Grosso do Sul, Pará e Piauí, em parceria com as Secretarias Estaduais de Educação. Segundo Caetano (2015) no momento de adesão os estados tiveram a opção de aderir apenas ao ProEMI ou ao ProEMI/JF.

O Quadro 6 demonstra a relação de parceria do IU com os órgãos públicos tendo em vista a implantação de programas e projetos educacionais voltados para o Ensino Médio.

Quadro 6 – Parceria do IU com órgãos públicos

Programa		
Jovem de Futuro²¹ (Projeto/Programa)	Objetivo	Vigência do Convênio
Secretaria da Educação do Estado do Ceará (Projeto)	Oferecer condições para um ensino de melhor qualidade que favoreça a aprovação e estimule o aprendizado dos jovens das escolas públicas, com reflexos positivos no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica, por meio de capacitação e apoio técnico a equipe executora.	30/05/2012 a 31/12/2016 18/08/2014 a 31/12/2018 ²²
Secretaria de Estado da Educação do Espírito Santo (Programa)	Viabilizar o Programa Jovem de Futuro para transferência de metodologia de gestão escolar, voltada para resultados de aprendizagem e equidade a ser implantada nas escolas de Ensino Médio da rede pública estadual.	03/12/2015 a 12/2018
Secretaria de Estado de Educação, Cultura e Esporte de Goiás (Projeto)	Oferecer condições para um ensino de melhor qualidade que favoreça a aprovação e estimule o aprendizado dos jovens das Escolas Públicas, com reflexos positivos nos Índices de Desenvolvimento da Educação Básica.	21/07/2011 a 31/12/2016 29/10/2014 a 31/12/2018
Secretaria de Estado de Educação do Pará (Projeto)	Oferecer condições para um ensino de melhor qualidade que favoreça a permanência do jovem nas Escolas e estimule o aprendizado, com reflexos positivos nos índices de conclusão do Ensino Médio e no incremento de desempenho escolar dos alunos matriculados nas Escolas.	29/12/2011 a 31/12/2016 25/08/2015 a 31/12/2018
Secretaria da Educação e Cultura do Piauí	Melhorar a qualidade do Ensino Médio nas escolas públicas, bem como contribuir para a diminuição dos índices de evasão escolar, por meio de apoio técnico pedagógico às unidades escolares.	1º/12/2015 a 31/12/2018
Estudar Vale a Pena (Ação)		Ano
Secretaria de Estado de Educação, Cultura e Esporte de Goiás	Conscientizar e sensibilizar os jovens do Ensino Médio da importância e os benefícios de concluir estudos.	15/09/2014 a 31/12/2016
Entre Jovens (Projeto)		Ano
Secretaria Municipal de Educação da Cidade do Rio de Janeiro	Possibilitar a implementação e desenvolvimento pela SME do Projeto “Entre Jovens”.	02/06/2014 a 02/06/2016
Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro	Melhorar os índices de evasão, repetência e desempenho dos alunos matriculados na primeira série das escolas de Ensino Médio.	29/09/2011 a 29/09/2016
Introdução Ao Mundo Do Trabalho (Projeto)		Ano
Secretaria da Educação do Estado de São Paulo	Desenvolver o Projeto “Introdução ao mundo do Trabalho nas escolas de Tempo Integral da Rede Pública Estadual de Ensino Médio.	24/10/2014 a 31/12/2016

Fonte: Elaborado pela autora a partir de dados disponibilizados no *site* do IU.

²¹ É importante destacar que em alguns Convênios o Jovem de Futuro aparece com o nome de programa em outros com o nome de projeto.

²² Termo Aditivo de Convênio que fez alterações ao primeiro convênio.

A partir do Quadro 6, podemos observar os objetivos previstos nos convênios da parceria com IU para implantar JF nas escolas públicas de Ensino Médio, sendo que a melhoria da qualidade do ensino aparece nos cinco convênios estabelecidos, e essa melhoria por meio da aprovação, da redução da evasão, do reflexo positivo no IDEB, pelo aumento dos concluintes do Ensino Médio, por apoio técnico pedagógico e culminando com uma metodologia de gestão voltada para os resultados. Essa é exatamente a forma como o IU estabeleceu as parcerias com as instituições de ensino nos estados, levando-as a assumirem uma proposta de gestão que tem como objetivo os resultados. Caetano (2015, p. 92) corrobora com essa ideia afirmando:

Percebemos que, como outros programas de larga escala, o Jovem de Futuro atua especialmente na gestão escolar das escolas públicas, considerada nas reformas como ineficiente e ineficaz. Parte da ideia de que modificando a gestão da escola de Ensino Médio, os problemas de evasão e reprovação – chamados de fracasso escolar – sejam abolidos.

Para reduzir os índices de abandono e aumentar o desempenho dos alunos do Ensino Médio o JF foca sua atuação na gestão das escolas públicas consideradas como ineficientes e ineficazes, pois considera que se modificar a gestão da escola, resolverá os problemas de evasão e reprovação. Para Caetano (*Ibid*, p. 88) “é através do ProEMI que as instituições privadas elaboram propostas pedagógicas para o Ensino Médio e se dispõem a fazer a gestão do programa no padrão empresarial e gerencial cujo foco são os resultados. ”

A mesma autora assevera que existe conteúdos diferente para o ProEMI/MEC e para o ProEMI/JF que segundo ela são propostas incompatíveis, observemos no Quadro 7:

Quadro 7 – ProEMI e ProEMI/JF

Ensino Médio Inovador (MEC)	Projeto Jovem de Futuro (IU)
Centralidade no currículo e na questão pedagógica	Centralidade na gestão e avaliação dos resultados
Ênfase nas atividades e projetos integrados	Ênfase no planejamento e monitoramento
Metodologias e referências para organização curricular	Metas e indicadores
Apoio ao projeto político pedagógico da escola	Apoio as políticas públicas do estado

Fonte: Caetano (2015)

Pelo exposto no Quadro 7, podemos considerar que na proposta do Ensino Médio Inovador do MEC, a centralidade do programa recai no currículo e na questão pedagógica, ou seja, no processo de ensino e aprendizagem.

No Jovem de Futuro do IU a centralidade está na gestão e avaliação dos resultados, foco bem diferente, com uma proposta que desvincula o processo de ensino aprendizagem do princípio constitucional da educação, ou seja, da “gestão democrática do ensino público, na forma da lei” (BRASIL, 1988, Art. 206, VI), pois a gestão para os resultados utiliza-se de ferramentas advindas de práticas mercantis, voltadas para a avaliação, indicadores e para resultados. Logo, essa proposta desconsidera as práticas democráticas na gestão da escola e na elaboração do currículo escolar.

A ideia de um currículo construído pelo coletivo da escola e baseado na qualidade do processo educacional em todas as suas instâncias e com recursos financeiros poderá obter resultados significativos. Não é um programa gestado fora da escola que vai garantir o sucesso ou o fracasso da educação (CAETANO, 2015, p.92).

A parceria na educação pública com instituições privadas por meio de projetos educacionais tem demonstrado alterações significativas na escola em seus diferentes aspectos, sejam eles de ensino aprendizagem ou de gestão escolar. A escola tem perdido sua autonomia, limitando-se a seguir as orientações técnicas dos projetos, a preencher formulários e alimentar um sistema de informação com dados atualizados da escola. Os parceiros privados exemplificados nesta seção, IAS e IU, trazem projetos prontos para serem implantados de maneira igual nas diferentes realidades do país sem que as escolas participem de algum processo de elaboração ou de tomada de decisão.

Desse modo, as parcerias público-privadas tornaram-se uma realidade no cenário brasileiro, com a justificativa da qualidade na educação por meio dos resultados, o que entendemos como ampliação do tamanho do Estado para o capital e sua diminuição para as políticas sociais como a educação. De certo modo essa compreensão nos ajuda a entender em parte como se deu a implementação do PROEMI na Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Prof. Antônio Gondim Lins, pois a configuração de um Estado mínimo para as políticas sociais é em consequência da crise estrutural do capital que atingiu a todos e a estratégia para mascarar essa crise é afirmar que ela é do Estado e não da economia capitalista, portanto, a redução do tamanho do Estado é fundamental para sustentar tal ideologia.

Silva e Pereira (2013) afirmam que o PROEMI foi implantado no Estado do Pará em 2009, em 34 escolas da Região Metropolitana. Em 2011 houve uma nova versão do PROEMI e 141 escolas de diferentes municípios do estado fizeram adesão ao Programa. Os dados do Quadro 6 nos mostraram que a Secretaria de Educação do Estado do Pará celebrou convênio com o IU para oferecer o JF de 2011 a 2016, entretanto, esse convênio foi encerrado em 2014, houve um rompimento na parceria e em 2015 foi feito novo convênio entre as duas instituições para o período de 2015 a 2018.

Nesta seção, fizemos uma discussão sobre o papel do Estado diante das parcerias público-privadas e seus processos de regulação e implementação, enfocamos como essas parcerias foram estabelecidas na educação brasileira e no Pará.

Na segunda seção, realizamos uma contextualização do Estado do Pará por meio dos dados estatísticos, que nos levaram a conhecer um pouco da realidade sócio econômica do Estado e nos revelaram que ainda precisamos avançar no sentido de assegurar qualidade social de vida ao conjunto da população, pois municípios inteiros ainda estão excluídos dos direitos sociais como é o caso dos municípios paraenses que vivem na pobreza ou na extrema pobreza.

SEÇÃO II GESTÃO E ORGANIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO NO PARÁ E AS PARCERIAS PÚBLICO-PRIVADAS

Nesta Seção, apresentamos uma contextualização do Estado do Pará, na qual evidenciamos a diversidade cultural da região paraense e a desconsideração dessa realidade na hora da elaboração das políticas sociais como educação, o que revela um Estado marcado pelas contradições entre riqueza natural e pobreza de grande parte da população, que não tem seus direitos sociais assegurados, como atendimento à saúde, moradia, educação, abastecimento de água, dentre outros considerados essenciais para uma melhor qualidade de vida.

Abordamos a discussão sobre a qualidade educacional, hoje defendida como uma qualidade social, ou seja, educação de qualidade com efetiva garantia de direitos para todas as pessoas e não como um privilégio para poucas. Os dados educacionais do Estado nos revelam que ainda precisamos caminhar para alcançar a qualidade social ao conjunto da população paraense.

2.1 O Estado e a Educação

2.1.1 Contextualização do Estado do Pará

Segundo os dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), o Estado do Pará é a segunda maior unidade federativa do Brasil, ocupando um significativo espaço geográfico e territorial, caracterizado por condições socioculturais e ambientais heterogênea no contexto de seus 1.247.954,32 km². Está situado na região Amazônica e ocupa o equivalente a 14,65% do território nacional, com uma população de aproximadamente 7.581.051 habitantes (IBGE, 2010). A seguir é apresentada na Figura 2 o mapa das Mesorregiões²³ do Estado do Pará.

²³ Mesorregião é uma subdivisão dos estados brasileiros que congrega diversos municípios de uma área geográfica com similaridades econômicas e sociais, que por sua vez, são subdivididas em Microrregiões. Foi criada pelo IBGE e é utilizada para fins estatísticos e não constitui, portanto, uma entidade política ou administrativa (IBGE, 1990).



Figura 2 – Mesorregiões do Estado do Pará

Fonte: <http://www.baixarmapas.com.br/mapa-de-mesorregioes-do-para/>

Atualmente, as mesorregiões Metropolitana de Belém e Sudeste paraense são economicamente mais expressivas que as outras quatro: Baixo Amazonas, Sudoeste, Nordeste e Marajó, que apresentam índices com menores desempenhos, principalmente as duas últimas. A disparidade regional da riqueza é um fenômeno bastante discutido, compõe a natureza da reestruturação do capitalismo e é bem típica tanto dos países ricos quanto dos pobres (SILVA e SILVA, 2008, p.1).

O Plano Estadual de Educação (PEE), aprovado no Conselho Estadual de Educação (CEE) no dia 07 de maio de 2015, contém, em sua introdução, um breve cenário da educação no Estado do Pará, afirmando que o Estado paraense é marcado por contradições das quais podem ser citadas as riquezas naturais, contrapondo-se à pobreza e à miséria, particularmente relacionadas às condições de infraestrutura responsáveis, em parte, para promover a tão necessária qualidade de vida, sem a qual fica inviável desenvolvimento social da população paraense.

O PEE apresenta o Pará como a unidade federativa que desponta no cenário nacional como uma das mais “importantes fontes participantes do Produto Interno Bruto (PIB) brasileiro” (PARÁ, 2015, p.11) em consequência, principalmente, da exploração dos recursos naturais do Estado (florestal e mineral) o que deixa o Estado em destaque na expansão da economia nacional em nível mundial. Ao mesmo tempo observa-se no Pará, um cenário de conflitos na terra, onde trabalhadores rurais sofrem ameaças de morte e são assassinados. Os dados da Região Norte sobre conflitos fundiários e violência no campo indicam o estado paraense como um dos mais violentos do país.

O número de assassinatos (36) e tentativas de assassinatos (56) mantem-se alto e também concentrado em alguns estados: Pará, Maranhão, Mato Grosso e Rondônia. Esses quatro estados respondem por 66,66 % das mortes

ocorridas em 2014. O Pará é também o estado onde mais ocorreram tentativas de assassinato (cerca 50% das ocorrências), seguido de Minas Gerais (12,5%). As ocorrências de pistolagem (17.695) aparecem em todo o Brasil, mas também estão concentradas: 49% na região Norte, com destaque para o Pará e 27,50%, no Nordeste, com primazia do Maranhão. Essas duas regiões, somadas, são responsáveis por 76% dos casos (MEDEIROS, 2014, p. 26-27).

Para a Comissão Pastoral da Terra (CPT), esse cenário de conflitos, assassinatos e perseguições no campo é resultante do modelo de desenvolvimento rural do país, em que se reproduz os interesses das classes dominantes nacionais e estrangeiras, representadas pelas empresas capitalistas que estão diretas ou indiretamente relacionadas com o agronegócio: os bancos, os latifundiários e os grileiros das terras públicas, das devolutas e as dos camponeses.

Essa posição evidencia que o Estado e os governos continuam reproduzindo um modelo de desenvolvimento que reforça as contradições internas e os interesses das classes por meio de formulação de políticas públicas que tendem a facilitar e apoiar a acumulação capitalista, com a exploração e a discriminação dos trabalhadores. Um exemplo dessa situação no Pará, foi apresentado no “Programa Pará Rural do Estado, [em que revelara que dos] 6.2 milhões de habitantes, 2.7 milhões vivem em extrema pobreza” (CPT, 2006, p. 3).

A pobreza rural é mais profunda que nas áreas urbanas. A pobreza urbana ocupa 38% e as áreas rurais 58%. As disparidades urbana-rural na educação e emprego possuem diferenças acerbadas.

Ao longo dos últimos dez anos as políticas governamentais no Estado do Pará ainda estão profundamente ligadas a obras de infraestrutura e de exploração dos recursos naturais (CPT, 2006, p.3).

Outro aspecto destacado pela CPT (2006), como responsável pela violência no campo é a “grilagem de terras²⁴”, pois ela concentra terra pública de maneira indevida nas mãos de poucos (chamados grileiros), impedindo a participação de pequenos agricultores no cultivo da terra. A apropriação ilegal de terra no Brasil por particulares é tão grande que pode ser comparada a três vezes o tamanho do território da Alemanha. Dados revelados na Comissão

²⁴ Segundo José Heder Benatti, [...] existem na Amazônia basicamente dois tipos de apropriação ilegal de terras: as ocupações irregulares e as grilagens. As primeiras são caracterizadas por pequenas extensões onde o posseiro reside e produz através do trabalho familiar, e são passíveis de regulamentação legal. Já as grilagens são grandes áreas, ocupadas por fazendeiros que muitas vezes possuem outras terras, têm antecedentes de apropriação ilegal, comumente utilizaram métodos violentos contra pequenos posseiros ou proprietários para se apossar das áreas, e buscaram fraudar ou forjar documentos junto a funcionários do Incra ou a cartórios (“quem estivesse mais suscetível a ser corrompido”). “Sobre o sujeito (grileiro), tem os que querem produzir, os que querem a madeira, outros buscam as terras apenas para pegar crédito no banco, e outros para vender e especular”, resume Benatti CARTA MAIOR, 2006).

Parlamentar de Inquérito (CPI) da grilagem de 2001, indicavam que no Pará existiam mais de 30 milhões de hectares grilados, ou seja, apropriação indevida da terra e concentrada em poucos “proprietários”, o que favorece a desigualdade, a exploração, os conflitos pela terra e a pobreza.

No Estado paraense, além do problema da concentração de terra na mão de poucos, contribuindo para os conflitos no campo, também se evidenciam as desigualdades na distribuição da renda e o fosso entre pobres e ricos é acentuado. No Quadro 8, são revelados os dez municípios com maiores taxas de pobreza do Estado, evidenciando o *ranking* entre os pobres e os em extrema pobreza.

Quadro 8 - Os dez Municípios com as maiores Taxas de Pobreza

Municípios	2010				
	População total	Ranking pobreza	Taxa de pobreza	Ranking extrema pobreza	Taxa de extrema pobreza
Melgaço	24.808	1º	77,83	1º	51,43
Cachoeira do Arari	20.443	2º	73,23	8º	45,18
Chaves	21.005	3º	72,13	5º	49,29
Augusto Corrêa	40.497	4º	71,61	2º	51,20
Afuá	35.042	5º	71,37	4º	49,45
Aveiro	15.849	6º	71,24	3º	50,42
Viseu	56.716	7º	70,02	6º	48,46
Limoeiro do Ajuru	25.021	8º	69,95	7º	45,26
Prainha	29.349	9º	69,33	9º	44,33
Porto Moz	33.956	10º	69,06	10º	43,53

Fonte: IBGE/IDESP

Em destaque no Quadro 8, encontram-se os municípios de Melgaço (considerado o primeiro em pobreza e em extrema pobreza, ele também tem o pior Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDHM) do país de 0,418), Cachoeira do Arari (segundo em pobreza e oitavo em extrema pobreza), Chaves (Terceiro em pobreza e quinto em extrema pobreza) e Afuá (quinto em pobreza e quarto em extrema pobreza) pertencentes ao Arquipélago do Marajó, cuja localização encontra-se ao norte do Estado do Pará, banhado pelo Rio Amazonas, Rio Tocantins e pelo Oceano Atlântico, tem cerca de 3.000 ilhas e ilhotas, é o maior arquipélago flúvio-marítimo do mundo e uma Área de Proteção Ambiental (APA).

O Arquipélago do Marajó está no Programa Territórios da Cidadania²⁵ com o nome de Território Marajó-PA, abrange uma área de 104.606,90 Km² é composto por 16 municípios: Afuá, Anajás, Bagre, Breves, Cachoeira do Arari, Chaves, Currálinho, Gurupá, Melgaço, Muaná, Ponta de Pedras, Portel, Salvaterra, São Sebastião da Boa Vista, Soure e Santa Cruz do Arari. O Território possui uma população total de 487.161 habitantes, dos quais 275.700 vivem na área rural, o que corresponde a 56,59% do total²⁶.

Segundo dados publicados pelo Atlas do Desenvolvimento Humano no Brasil²⁷ em 2013, apesar do baixo desempenho em educação, o IDHM brasileiro subiu 47,5% nas duas últimas décadas, saindo da classificação “muito baixo” para nível considerado “alto”. Os dados foram calculados a partir dos Censos de 1991, 2000 e 2010. Esse estudo demonstra que a realidade paraense, particularmente do Arquipélago do Marajó, ainda é de pobreza e extrema pobreza para pelo menos 179.311 pessoas, revelando assim que mesmo o país tendo melhorado a distribuição de rendimentos da população na última década, por meio de programas de transferências de renda e também uma evolução favorável do rendimento do trabalho, devido à crescente formalização, ele ainda apresenta um grau elevado de concentração de renda quando comparado com outros países da América Latina (IBGE, 2014).

É importante observarmos a distribuição da população nas diferentes regiões do País, pois o desenvolvimento econômico e social não ocorre de maneira igual. Para o IBGE (2014) as regiões com maiores desigualdades são as Nordeste e Centro-Oeste.

²⁵ O Programa Territórios da Cidadania foi lançado em 2008 pelo governo federal, com os objetivos de promover o desenvolvimento econômico e universalizar programas básicos de cidadania por meio de uma estratégia de desenvolvimento territorial sustentável. A participação social e a integração de ações entre Governo Federal, estados e municípios são fundamentais para a construção dessa estratégia. (<http://www.territoriosdacidadania.gov.br/dotlrn/clubs/territoriosrurais/one-community>).

²⁶ Dados disponíveis no site: http://www.territoriosdacidadania.gov.br/dotlrn/clubs/territoriosrurais/marajpa/one-community?page_num=0.

²⁷ O Atlas do Desenvolvimento Humano no Brasil engloba o Atlas do Desenvolvimento Humano nos Municípios e o Atlas do Desenvolvimento Humano nas Regiões Metropolitanas. O Atlas é, uma plataforma de consulta ao Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDHM) de 5.565 municípios brasileiros, 27 Unidades da Federação (UF), 20 Regiões Metropolitanas (RM) e suas respectivas Unidades de Desenvolvimento Humano (UDH). O Atlas traz, além do IDHM, mais de 200 indicadores de demografia, educação, renda, trabalho, habitação e vulnerabilidade, com dados extraídos dos Censos Demográficos de 1991, 2000 e 2010. Disponível in: http://www.atlasbrasil.org.br/2013/pt/o_atlas/o_atlas/.

A Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) de 2013, revelou que na Região Sudeste residia (42,0%) da população brasileira, na Região Nordeste (27,7%). A Região Sul, aparece com a terceira posição em relação à participação da população, com (14,3%), é a menor em relação à área (6,8% do território). A Região Norte, a maior em extensão territorial (45,3%), residia apenas (8,5%) da população brasileira. A Região Centro-Oeste foi a que apresentou menor concentração populacional (7,5%) (IBGE, 2014).

A Figura 3 demonstra a faixa de IDHM nas Regiões do Brasil, destacando que na Região Norte e Nordeste nenhum município alcançou o IDHM muito alto, a maioria está na faixa de baixo. Nas regiões Sul, Sudeste e Centro-Oeste nenhum município teve desenvolvimento muito baixo, a maioria estão na faixa de médio para alto. As regiões com o IDHM mais baixos indicam também que são as que apresentam maiores desigualdades.

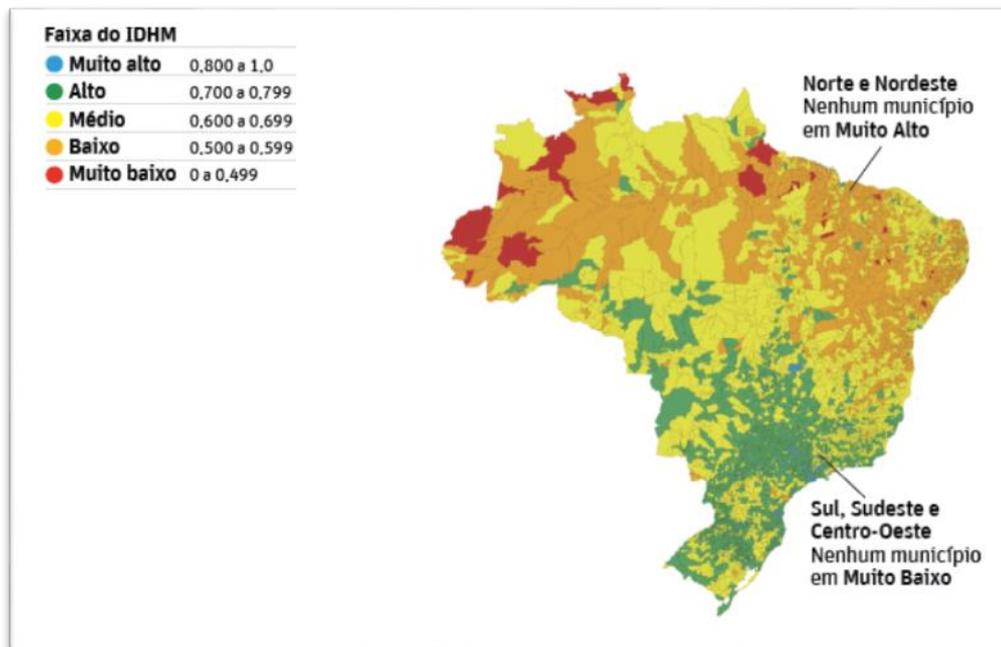


Figura 3 – Faixa do IDHM nas Regiões
Fonte: <http://www.atlasbrasil.org.br/2013/>

É necessário, portanto, disponibilizar equipamentos públicos voltados para garantir a melhoria das condições de vida das populações menos favorecidas, sobretudo das classes populares, que ocupam os espaços periféricos urbanos, ribeirinhos, quilombolas, indígenas e outros para assegurar-lhes igualdade de condições a os cidadãos desde a infância, o que pelo visto ainda não está garantido para vários paraenses, já que que as taxas de pobreza e extrema pobreza da população precisa ser reduzida nos municípios paraenses, como demonstrado no Quadro 8.

O saneamento básico deveria ser uma prioridade nas políticas públicas do Estado brasileiro, pois o percentual de domicílios com abastecimento de água tratada, coleta e tratamento de esgoto e coleta de lixo demonstra a necessidade de expandir o atendimento a um conjunto significativo da população. O Quadro 9 apresenta o percentual de domicílios atendidos no Brasil, Região Norte, Pará e Região Metropolitana de Belém (RMB).

Quadro 9- Percentual de Domicílios com Abastecimento de Água, Percentual de domicílios com Esgotamento Sanitário e Percentual de domicílios com Coleta de Lixo para o Estado do Pará e Região Metropolitana de Belém – 2007-2012

Região	Ano	Percentual de domicílios com Abastecimento de Água (Rede Geral).	Percentual de Domicílios com Esgotamento Sanitário (Rede Geral e Fossa Séptica)	Percentual de Domicílios com Coleta de Lixo
Brasil	2007	83,02	73,24	87,13
	2008	83,91	73,17	87,90
	2009	84,22	72,15	88,42
	2011	84,59	77,15	88,79
	2012	85,36	77,74	88,76
Região Norte	2007	54,29	53,07	75,84
	2008	58,30	60,10	80,12
	2009	56,69	53,13	79,02
	2011	55,93	57,15	75,83
	2012	58,32	55,98	77,26
Pará	2007	46,03	53,76	75,25
	2008	49,15	62,09	78,96
	2009	48,68	58,07	77,79
	2011	47,93	52,93	71,44
	2012	51,38	52,71	73,14
Região Metropolitana de Belém	2007		84,28	97,92
	2008	64,41	88,97	96,98
	2009	65,83	88,49	97,30
	2011	69,32	86,95	97,80
	2012	70,51	69,23	97,60

Fonte: IBGE/IDESP/SEPOF

Os indicadores de Saneamento Básico revelaram que o país ainda precisa ampliar esse atendimento, principalmente no abastecimento de água e no esgoto sanitário, particularmente na Região Norte, pois os índices dessa região quando, comparados com os do país estão muito baixos, especialmente no Estado do Pará onde os indicadores aparecem com maior elevação na RMB, ou seja, em apenas 5 (cinco) dos 144 (cento e quarenta e quatro) municípios do Estado e são exatamente os que estão em torno da capital paraense, portanto mais próximos do “olhar político” e de certo modo com maiores possibilidades de exigência da garantia dos direitos sociais. Sendo assim, pode-se questionar como estão os demais municípios paraenses

fora da Região Metropolitana de Belém com relação a esse tipo de atendimento considerado importante e estritamente relacionado com a saúde e o bem-estar das populações?

Na Constituição Federal de 1988 (CF), está definido que, para se instituir um Estado Democrático, são necessários assegurar o exercício dos direitos sociais e individuais, a liberdade, a segurança, o bem-estar entre outros. Assim sendo, entende-se que os direitos sociais como “[...] a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma dessa Constituição” (Art. 6º) buscam a qualidade de vida dos indivíduos, o que exige efetividade da legislação na garantia de tais direitos.

Bobbio (2004) considera o tema direitos do homem estritamente ligado aos da democracia e da paz e emite sua posição afirmando:

O reconhecimento e a proteção dos direitos do homem estão na base das Constituições democráticas modernas. A paz, por sua vez, é o pressuposto necessário para o reconhecimento e a efetiva proteção dos direitos do homem em cada Estado e no sistema internacional. Ao mesmo tempo, o processo de democratização do sistema internacional, que é o caminho obrigatório para a busca do ideal da ‘paz perpétua’, no sentido kantiano da expressão, não pode avançar sem uma gradativa ampliação do reconhecimento e da proteção dos direitos do homem, acima de cada Estado (BOBBIO, 2004, p.1).

Como evidencia Bobbio, os direitos do homem estão na base das Constituições democráticas modernas. Na CF brasileira, como já foi citado anteriormente, estão assegurados alguns desses direitos, pois o Brasil afirma-se como um Estado Democrático é o que está posto no Preâmbulo da Carta Magna de 1988.

Nós, representantes do povo brasileiro, reunidos em Assembleia Nacional Constituinte para instituir um **Estado Democrático**, destinado a assegurar o exercício dos direitos sociais e individuais, a liberdade, a segurança, o bem-estar, o desenvolvimento, a igualdade e a justiça como valores supremos de uma sociedade fraterna, pluralista e sem preconceitos, fundada na harmonia social e comprometida, na ordem interna e internacional, com a solução pacífica das controvérsias, promulgamos, sob a proteção de Deus, a seguinte Constituição da República Federativa do Brasil (Brasil, 1988). Grifos nossos.

Desse modo, pode-se inferir que não há como discutir democracia sem discutir direitos. No estado paraense ainda persiste a não garantia de direitos básicos para as populações como: ausência de espaços para promoção do esporte, cultura e lazer, limitado e precário atendimento público de saúde. Esses aspectos tendem a acentuar e a reproduzir as

desigualdades sociais do Estado e do país. Segundo dados do PEE de 2015, o Estado do Pará herdou as consequências do projeto de colonização da região amazônica iniciado na última década do século XIX e século XX. As populações que ocuparam a região amazônica não encontraram estruturas de organização para que fossem atendidas em suas necessidades básicas, os povoamentos ao longo dos rios sobreviveram às duras custas.

Outro dado importante na região diz respeito à elaboração e à implementação de políticas públicas, como educação, onde não se leva em conta a diversidade dos povos paraenses compostos por indígenas, caboclos, camponeses, quilombolas e ribeirinhos. Conseguir superar tal quadro “[...] constitui-se no maior desafio para qualquer projeto de poder no âmbito do Estado, em vista da necessidade de assegurar o direito social à educação para a diversidade étnica-cultural que abriga o território paraense” (PEE, 2015, p12), apesar da educação pública de qualidade para todos aparecer como prioridade nos discursos dos políticos da região, efetivamente ela ainda está distante de alcançar tal posto principalmente no atendimento, acesso e qualidade.

A discussão sobre qualidade da educação é considerada por Gadotti (2013) antiga e atual, pois Rui Barbosa em 1882 já expressava preocupação com a qualidade da educação, sendo que atualmente o cenário é outro, diferente do século XIX. Não se trata somente de crescer as matrículas ou como queria Rui Barbosa “ [...] reproduzir o modelo norte-americano” (GADOTTI, 2013, p. 1). A discussão de hoje sobre qualidade da educação, defendida pela União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME), trata de qualidade social da educação. Para Gadotti (2013), significa falar em uma nova qualidade, onde se evidencie os aspectos social, cultural e ambiental da educação.

[...] trata-se de encontrar um **novo paradigma** de vida, de vida sustentável, que possa renovar nossos sistemas de ensino e lhes dar sentido, como sustenta a Década das Nações Unidas da Educação para o Desenvolvimento Sustentável das Nações Unidas (GADOTTI, 2013, p. 2). Grifos do autor.

Esse novo paradigma de vida exige um novo paradigma de educação sustentável, em que não se separa qualidade de quantidade. Gadotti (2013) afirma que no país só tivemos ensino de qualidade para poucos, ou seja, uma educação excludente que Gentili (1995) não considera como qualidade e sim como privilégio, pois atende a poucos “[...] Precisamos construir uma ‘nova qualidade’, como dizia Paulo Freire, que consiga acolher a todos e a todas” (GADOTTI, 2013, p. 2).

A qualidade de educação que defendemos é a que acolhe e garante os processos de ensino e aprendizagem, que tem como objetivo o acesso e a inclusão de todos na escola pública, gratuita e democrática como direito de todos e não como privilégio para poucos. Compreendemos que a qualidade da educação também exige qualidade de condições materiais e existenciais para a sociedade, ou seja, qualidade de vida. Como afirma Gadotti (2013, p.2) “qualidade significa melhorar a vida das pessoas, de todas as pessoas”.

Os dados dos Quadros 8 e 9 desta Seção nos indicaram que o Estado do Pará está longe de oferecer melhor qualidade de vida a todos os paraenses e revelam desigualdade social, concentração de renda, pobreza e extrema pobreza, o limitado atendimento de saneamento básico a população, essa situação macroestrutural interfere na qualidade da educação.

Como queremos uma educação de qualidade no Estado do Pará quando a maioria da população não tem uma boa qualidade de vida?

Na educação a qualidade está ligada diretamente ao bem viver de todas as comunidades, a partir da comunidade escolar. A qualidade na educação não pode ser boa se a qualidade do professor, do aluno, da comunidade é ruim. Não podemos separar a qualidade da educação da qualidade como um todo, como se fosse possível ser de qualidade ao entrar na escola e piorar a qualidade ao sair dela (GADOTTI, 2013, p. 02).

Desse modo, a educação de qualidade que buscamos é a educação integral (sem confundir educação integral com escola de tempo integral) que vise a formação humana nos diferentes aspectos, que respeite a diversidade cultural e ambiental com uma escola que ofereça condições materiais, pedagógicas e humanas favoráveis ao processo de ensino e aprendizagem.

2.1.2 A Educação Paraense Estadual

A organização da educação paraense se deu por meio do Sistema Estadual de Educação, criado em 15 de dezembro de 1998, pela Lei 6.170, embora a Secretaria de Estado de Educação (SEDUC) já existisse desde 1951.

O Sistema de Ensino Estadual compreende as instituições de educação básica e superior mantidas pelo Poder Público Estadual, composto por dois órgãos: a SEDUC, como órgão executivo e o Conselho Estadual de Educação (CEE), órgão normativo, consultivo e deliberativo, responsável pela normatização e coordenação da política educacional no Estado.

O Sistema Estadual de Educação incorpora as instituições de ensino fundamental e médio criado e mantido pela iniciativa privada e todas às que estão vinculadas ao Poder Público Municipal onde não existe Sistema próprio.

A educação é um direito de todos, estabelecido na CF de 1988, no artigo 205, entretanto, a nem todos tal direito foi efetivado, necessitando para tanto garantir acesso e permanência ao conjunto da população em sua diversidade étnica-cultural em todo o território brasileiro, ou seja, a educação precisa ser democratizada, ampliada para toda a população.

Diante de um Estado marcado pelas contradições em que se evidenciam as desigualdades regionais/locais, o trabalho escravo, a concentração da riqueza, os conflitos fundiários e a violência no campo, dentre outros, pode se indagar, como vem sendo assegurada a educação no Estado paraense, já que é um direito social assegurado na Carta Magna de 1988?

Os dados apresentados pela Secretaria Especial de Promoção Social em 2013 revelaram que o Estado tinha um Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB)²⁸ muito abaixo da média nacional em todos os níveis de ensino; um baixíssimo percentual de alunos com aprendizagem considerada adequada, sendo que, ao final da educação básica, apenas 13,3% em Língua Portuguesa e 3,1% em Matemática alcançaram esta condição.

Apenas 31,7 % dos jovens até os 19 anos concluem o Ensino Médio, condição mínima para a entrada no mercado de trabalho; a taxa de abandono escolar no Ensino Médio é de 20,6%, é uma das maiores do Brasil e; a escolaridade média da população é de 5,9 anos, também muito abaixo da média nacional de 7,2 anos. Um cenário desafiador que exige compromisso dos governantes na implementação de políticas públicas voltadas para as populações menos favorecidas no Estado do Pará, pois a educação e os direitos sociais devem ser assegurados a toda população e não somente a um pequeno de grupo de privilegiados.

Diante desse quadro e de um IDEB abaixo da média nacional com de 4,0 pontos, o Governo do Estado lançou em 26 de março de 2013, O Pacto pela Educação do Pará, onde participam diferentes setores e níveis de governo, da sociedade civil (Fundações, ONG's e demais Organizações Sociais), da iniciativa privada e de organismos internacionais (Banco Interamericano de Desenvolvimento-BID), de caráter suprapartidário, intersetorial, federativo e participativo e liderado pelo governo do Estado do Pará, cujo objetivo foi promover a

²⁸ O Ideb é um indicador de qualidade educacional que combina informações de desempenho em exames padronizados (Prova Brasil ou Saeb) – obtido pelos estudantes ao final das etapas de ensino (4ª e 8ª séries do ensino fundamental e 3ª série do ensino médio) – com informações sobre rendimento escolar (aprovação) (Nota Técnica disponibilizada pelo Inep. no site: <http://sistemasideb.inep.gov.br/resultado/>. Acessado em 12/09/2016).

melhoria da qualidade da educação pública no Estado do Pará pela via da parceria público-privada²⁹.

O Pacto pela Educação do Pará lançado visa elevar em 30% o IDEB paraense até o final de 2017, por meio de sete resultados previstos: 1) aumentar o desempenho dos alunos do Ensino Fundamental; 2) melhorar o desempenho dos alunos do Ensino Médio; 3) investir na qualificação dos profissionais da educação; 4) renovar a estrutura física das escolas e melhorar os recursos didáticos pedagógicos utilizados em sala de aula; 5) aprimorar a gestão da Secretaria de Educação em todos os níveis administrativos; 6) envolver governo, escolas e comunidade nas ações destinadas à melhoria das atividades educacionais, e: 7) fomentar o uso da tecnologia da informação, para a melhoria da prática docente e da gestão escolar.

O Pacto pela Educação do Pará tem programas, como: **Mais Escola, Plano de Formação Docente do Estado do Pará e Jovem de Futuro (JF)**, sendo que JF não será apresentado neste parágrafo, em virtude de ele já ter sido contemplado na seção I desta tese.

O “**Mais Escola**” visa a transparência do processo de reforma e restauração das escolas da rede estadual de ensino do Pará, em que alunos, professores, a comunidade escolar e a sociedade como um todo poderão consultar o andamento e a realização das obras nas escolas estaduais, verificando qual a situação do espaço escolar, o que está sendo feito para a sua recuperação, os recursos aplicados para a sua melhoria e como ficarão estes espaços depois das obras³⁰.

O “**Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica**” (Parfor) do Ministério da Educação tem como público alvo os professores em exercício das escolas públicas estaduais e municipais sem formação adequada exigida pela LDBEN, pois os dados do Educacenso de 2007 revelaram que cerca de 600 mil professores em exercício na educação básica pública não possuíam graduação ou atuavam em áreas diferentes da licenciatura.

O plano consolida a Política Nacional de Formação de Professores, instituída pelo Decreto 6.755/2009, que prevê um regime de colaboração entre União, estados e municípios, para a elaboração de um plano estratégico de formação inicial para os professores que atuam nas escolas públicas. A ação faz parte do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), em vigor desde abril de 2007. (BRASIL, 2009).

O Parfor está sendo oferecido pelas instituições públicas de educação superior (Federais e Estaduais) e por algumas universidades comunitárias. O Plano tem como objetivo

²⁹ Disponível para consulta no site: <http://www.pactoeeducacaopara.org/>.

³⁰ Disponível no site: (<http://maisescola.pa.gov.br/?cat=6>).

garantir a formação adequada dos professores para o exercício da docência conforme recomenda a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), nº 9.394 de 1996. O diagnóstico do Pará apresentado no Plano de Formação de Professores em 2009, indicou a existência de 41.300 professores em exercício na educação básica necessitando de formação docente. Nesse sentido, o Parfor necessitava capacitar 40 mil professores no Estado cuja formação não atendia as exigências da LDBEN de 1996.

A Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) em 2016, revelou que até 2014, haviam sido implantados 2.428 turmas, em 451 municípios, localizados em 24 unidades da federação e o Parfor atendeu professores oriundos de 3.294 municípios brasileiros. Em 2015, existiam 51.008 professores da educação básica frequentando os cursos do Parfor e 12.103 professores já concluíram sua formação.

O IDEB do Pará de 2015 revelou que o Estado alcançou um índice médio de 4,5 em 2015, ou seja, acima da projeção para esse ano que era de 4,1. Entretanto, esse resultado do Estado ainda está abaixo da média da Região Norte que é de 4,7 e da média nacional que é de 5,5.

Na Tabela 1 estão demonstrados os resultados alcançados no período de 2005 a 2015 e apresentam as metas previstas até 2021 para as séries iniciais e finais o Ensino Fundamental e Ensino Médio, evidenciando que nesse período o Pará alcançou as metas do IDEB nas séries iniciais do Ensino Fundamental, porém nas séries finais desse mesmo nível de ensino não alcançou as metas do Ideb. Com relação ao Ensino Médio os índices revelam uma situação ainda mais difícil no Pará, pois as metas estabelecidas pelo IDEB só foram alcançadas no ano 2009.

Tabela 1 – IDEB – Resultados e Metas

	IDEB observado						Metas					
	2005	2007	2009	2011	2013	2015	2007	2009	2011	2013	2015	2021
Anos Iniciais do Ens. Fundamental												
Brasil	3.8	4.2	4.6	5.0	5.2	5.5	3.9	4.2	4.6	4.9	5.2	6.0
Pará	2.8	3.1	3.6	4.2	4.0	4.5	2.8	3.1	3.5	3.8	4.1	5.0
Anos Finais do Ens. Fundamental												
Brasil	3.5	3.8	4.0	4.1	4.2	4.5	3.5	3.7	3.9	4.4	4.7	5.5
Pará	3.3	3.3	3.4	3.7	3.6	3.8	3.4	3.5	3.8	4.2	4.6	5.3
Ensino Médio												
Brasil	3.4	3.5	3.6	3.7	3.7	3.7	3.4	3.5	3.7	3.9	4.3	5.2
Pará	2.8	2.7	3.1	2.8	2.9	3.1	2.9	2.9	3.1	3.4	3.7	4.7

Fonte: Elaborado a partir dos dados do MEC/INEP, 2016.

*Os resultados marcados em verde referem-se ao Ideb que atingiu a meta.

Os resultados do Ideb 2015 só constataam o descaso com a educação básica no País, coisa que pesquisadores, professores e movimentos sociais já vinham chamando atenção por meio de estudos, manifestações e paralisações revelando as condições precárias das escolas e a desvalorização dos profissionais da educação.

No Plano Estadual de Educação (PEE), Lei nº 8.186 de 23 de junho de 2015 foi estabelecido como Meta 7: “Elevar a qualidade da Educação Básica em todas as etapas e modalidades, com melhoria de fluxo escolar e da aprendizagem de modo a atingir as seguintes médias para o Ideb” (Tabela 2):

Tabela 2 – Projeção do IDEB para o Estado do Pará

IDEB	Projeção Inep-Brasil				Projeção Inep-Pará				Projeção Pará	
	2015	2017	2019	2021	2015	2017	2019	2021	2023	2025
Anos Iniciais do E.F.	5,2	5,5	5,7	6,0	4,1	4,4	4,7	5,0	5,3	5,6
Anos Finais do E.F.	4,7	5,0	5,2	5,5	4,6	5,1	5,1	5,3	5,6	5,9
Ensino Médio	4,3	4,7	5,0	5,2	3,7	4,4	4,4	4,7	5,0	5,3

Fonte: Plano Estadual de Educação do Pará, 2015.

Conforme os dados já demonstrados na Tabela 1, o Pará só conseguiu alcançar as metas do Ideb nas séries iniciais do ensino fundamental, os demais níveis encontram-se com resultados preocupantes pois o Estado do Pará ainda está distante de alcançar a meta estabelecida pelo Ministério da Educação (MEC) até 2021 (conferir tabela 2).

Sendo assim, o “Pacto pela Educação do Pará” articulado à política nacional de educação instituída pelo MEC, por meio de programas que visam elevar os resultados educacionais das escolas públicas do país, especificamente a escola básica, só poderá alcançar seus objetivos se as políticas públicas sociais deixarem de ser focalizadas e passarem a atender as reais demandas da sociedade que vão além da garantia do direito à educação, pois a população necessita de muito mais que educação como expressa a canção **comida**³¹ (TITÃS,1987): “A gente não quer só comida. A gente quer comida. Diversão e arte. A gente não quer só comida. A gente quer saída. Para qualquer parte [...]”. Para garantir melhores resultados na educação são necessários garantir melhores condições de vida ao conjunto da população e assim não somente a qualidade educacional será assegurado, mas a qualidade social para toda população.

³¹ Música “Comida” da Banda de Rock Titãs, álbum: “Jesus não tem dentes no país dos banguelas” de ANTUNES, Arnaldo; BRITO, Sérgio e FROMER, Marcelo (1987).

A seguir serão apresentados mais detalhadamente, os dados educacionais com as matrículas da educação básica do Estado do Pará e os indicadores educacionais com taxas de distorção idade-série e taxas de rendimentos para o período de 2009 a 2015.

2.2 Os Dados Educacionais

2.2.1 As Matrículas

Nas Tabelas 3 e 4 são apresentadas a evolução das matrículas do Estado do Pará, no período de 2009 a 2015, segundo o Censo Escolar disponibilizado pelo INEP, para o período da pesquisa. Esses dados são importantes para observar como vem sendo oferecida a Educação Básica no Estado e como cada ente federado tem assegurado o atendimento do ensino obrigatório ao conjunto da população, pois segundo a LDBEN “O dever do Estado com educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de: I - educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezesete) anos de idade [...]”. (Art. 4º)³², essa faixa etária é exatamente a idade das crianças e jovens na pré-escola ao Ensino Médio, entretanto a LDBEN também assegura “acesso público e gratuito aos ensinos fundamental e médio para todos os que não os concluíram na idade própria” (Art. 4, Inciso IV).

Com isso, fica assegurado legalmente o direito à escolarização pública e gratuita no ensino fundamental e ensino médio a todo e qualquer cidadão que não o tenham concluído na idade própria. O artigo 5º da LDBEN confirmam esse direito:

Art. 5º O acesso à educação básica obrigatória é direito público subjetivo, podendo qualquer cidadão, grupo de cidadãos, associação comunitária, organização sindical, entidade de classe ou outra legalmente constituída e, ainda, o Ministério Público, acionar o poder público para exigi-lo ([Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013](#)).

Tabela 3³³ Matrículas da Educação Básica no Estado do Pará – Ensino Regular - 2009 – 2015

Matrículas da Educação Básica – Ensino Regular						
Anos	Dependência	Ed. Infantil		Ensino Fundamental		Ensino Médio
		Creche	Pré-escola	1ª a 4ª série	5ª a 8ª série	
2009	Estadual	426	270	108644	183705	318758
	Federal	0	114	710	1269	2962
	Municipal	29334	226464	789603	357883	262
	Privada	3473	25235	51794	40045	24063
	Total	33233	252083	950751	582902	346045
	Estadual	126	322	99490	174930	324903

³² Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013.

³³ A Tabela 3 contempla só a primeira parte da Educação Básica a segunda parte está contemplada na Tabela 4, está divisão foi utilizada para que se pudesse melhor visualizar os dados esteticamente.

2010	Federal	0	110	849	1276	3417
	Municipal	30832	190969	791894	368356	293
	Privada	4070	26082	56639	44521	27508
	Total	35028	217483	948872	589083	356121
2011	Estadual	135	396	87106	168916	317201
	Federal	0	79	755	1232	3675
	Municipal	32398	195520	774220	380710	290
	Privada	4391	26360	58219	47388	30470
	Total	36924	222355	920300	598246	351636
2012	Estadual	121	488	77679	159776	318015
	Federal	0	81	814	1153	3806
	Municipal	34803	201135	748997	393702	184
	Privada	6075	29240	65923	51804	33284
	Total	40999	230944	893413	606435	355289
2013	Estadual	117	439	70760	153414	317176
	Federal	0	88	821	1115	3131
	Municipal	37950	207351	740925	398494	178
	Privada	8033	29962	71037	53129	33891
	Total	46100	237840	883543	606152	354376
2014	Estadual	133	437	65959	148822	320176
	Federal	0	88	721	1142	3845
	Municipal	42902	209325	731979	398461	199
	Privada	8308	30974	73774	53271	34734
	Total	51343	240824	872433	601696	358954
2015	Estadual	136	353	63290	144721	314977
	Federal	0	76	681	1138	850
	Municipal	48986	203284	718220	394322	16
	Privada	8764	28409	74819	52350	34458
	Total	57886	232122	857010	592531	350301

Fonte: INEP/ Censo Escolar 2009 a 2015

A Tabela 3 apresenta a oferta da Educação Básica no Estado do Pará, onde se evidencia que, no período de 2009 a 2015, a Pré-Escola sofreu um decréscimo na quantidade de matrículas. Esse dado já se revela logo em 2010, quando se registra a queda de 34. 600 matrículas. De 2009 para 2015 a perda foi de 19.961 matrículas. Esse dado demonstra que não houve recuperação do crescimento nas matrículas nessa etapa da educação infantil.

Tendo em vista a Meta 1 do PNE, estabelecido na Lei no 13.005, de 25 de junho de 2014, permanece desafiador

Universalizar, até 2016, a educação infantil na pré-escola para crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade e ampliar a oferta de educação infantil em creches de forma a atender, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das crianças de até 3 (três) anos até o final da vigência deste PNE.

Segundo o IBGE (2014), esses grupos etários sofrerão decréscimo populacional significativo até 2060. Sendo assim, afirmamos que a expansão do Educação Infantil é uma necessidade urgente que os governos não devem deixar passar e nem muito menos a sociedade, pois essa é uma oportunidade para expansão da oferta e da qualidade do ensino

logo no início da formação da criança e assim proporcionar condições favoráveis de desenvolvimento e formação das novas gerações.

O IBGE (2014) também revelou a dificuldade para o atendimento das crianças nas escolas, devido principalmente a fatores como diferenças regionais e desigualdades sociais que podem ser observadas na citação:

Em 2013, o Norte possuía a menor proporção de crianças de 4 e 5 anos na escola (67,9%), contra 87,0% no Nordeste e 85,0% no Sudeste [...]. Essas diferenças regionais resultam de fatores que vão desde questões culturais aos limites da oferta de estabelecimentos de ensino e dificuldades de deslocamento. Além disso, 27,2% das crianças dessa faixa etária, que viviam na área rural, não frequentava a escola. O acesso à escola estava próximo da universalização (93,1%) para o quinto mais rico (os 20% com maiores rendimentos), enquanto as crianças de 4 e 5 anos pertencentes ao quinto mais pobre (os 20% com menores rendimentos) apresentaram uma escolarização de 75,2% (IBGE, 2014, p.102).

No que diz respeito ao Ensino Fundamental para o período de 2009 a 2015, os dados da Tabela 3 demonstram que nas séries iniciais também houve um decréscimo nas matrículas, sendo que a maior diferença ocorreu no ano de 2009 para 2015 quando há uma perda de 93.744 matrículas. Já nas séries finais, registrou-se um crescimento no período, quando nos anos de 2009 a 2012 as matrículas cresceram em 23.533. No Ensino Médio os dados de matrícula também indicaram um pequeno crescimento para o período de 2009 a 2014 num total de 12.909 matrículas.

Dando continuidade aos dados de matrícula da Educação Básica, informamos que para apresentação do Censo Escolar de 2015 o INEP utilizou forma gráfica e metodológica diferente dos utilizados anos anteriores, sendo assim, nem todos os dados foram possíveis de apresentar na Tabela 4 para o período de 2009 a 2015. A Tabela 4 apresenta a Educação Profissional Nível Técnico que registra crescimento de 21.495 matrículas entre os anos de 2009 a 2015. Esse dado revela que as matrículas nessa modalidade de ensino foram duplicadas no estado.

Tabela 4 - Matrículas da Educação Básica no Estado do Pará – Níveis e Modalidades - 2009 – 2015

Matrículas da Educação Básica – 2009 a 2015														
Anos	Dep.	Educ. Prof. (Técnico)	EJA (presencial)		EJA (semipresencial)		Educação Especial (Alunos de Escolas Especiais, Classes Especiais e incluídos)							
			Fund.	Méd.	Fund.	Méd.	Creche	Pré-escola	Anos I.	Anos F	Méd.	Ed. Prof. Téc.	EJA	
													Fund.	Méd.
	Estadual	5247	58842	43011	1060	252	1	126	1938	605	711	2	524	91
	Federal	2693	56	479	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0

2009	Municipal	103	161729	12	4907	0	47	884	7439	1156	7	2	856	0
	Privada	2658	1033	1469	104	2624	145	376	1662	148	32	322	77	7
	Total	10701	221660	44971	6071	2876	193	1386	11039	1909	751	326	1457	98
2010	Estadual	5553	54581	46570	675	153	0	31	1484	743	701	7	574	111
	Federal	3575	53	460	0	0	0	0	1	3	4	2	0	1
	Municipal	20	155822	0	3123	0	72	978	9767	1744	6	1	1237	0
	Privada	3210	1454	4768	87	220	118	327	1222	161	53	28	54	13
	Total	12358	211910	51798	3885	373	190	1336	12474	2651	764	38	1865	125
2011	Estadual	4358	50492	46548	538	938	0	23	1843	994	893	4	841	178
	Federal	4996	74	389	0	0	0	4	3	3	7	5	1	0
	Municipal	22	146367	0	3659	169	85	937	11824	2162	6	0	1518	0
	Privada	4693	1590	5482	88	1279	56	254	659	171	60	3	44	13
	Total	14069	198523	52419	4285	2386	141	1218	14329	3330	966	12	2404	191
2012	Estadual	4629	47292	48868	260	1002	0	4	2189	1186	1165	9	879	203
	Federal	5041	76	298	0	0	0	4	5	6	13	6	3	1
	Municipal	99	145414	213	2928	0	97	931	12540	2835	3	0	1578	0
	Privada	9670	1453	3972	82	2965	71	192	760	256	84	5	22	10
	Total	19439	194235	53351	3270	3967	168	1131	15494	4283	1265	20	2482	214
2013	Estadual	2339	43633	47112	636	1846	0	8	2606	1583	1471	6	913	256
	Federal	3933	50	222	0	0	0	0	8	8	12	5	1	1
	Municipal	0	142839	73	3557	160	138	1101	13625	3361	3	0	1622	1
	Privada	16021	1593	4752	84	4736	85	196	795	292	114	17	13	5
	Total	22293	188115	52159	4277	6742	223	1305	17034	5244	1600	28	2549	263
2014	Estadual	2592	41562	46856	444	1760	0	3	1374	820	617	9	609	132
	Federal	2751	59	303	0	2	0	0	19	6	12	6	0	1
	Municipal	0	126710	0	3816	176	166	1353	15702	4130	2	0	1947	0
	Privada	19434	1898	5668	193	7243	45	165	571	313	151	12	20	12
	Total	24777	170229	52827	4453	9181	211	1521	17666	5269	782	27	2576	145
2015	Estadual	7549	--	--	--	--	0	3	1734	1299	1045	--	815	215
	Federal	6585	--	--	--	--	0	1	13	6	7	--	1	0
	Municipal	120	--	--	--	--	242	1395	16777	5069	0	--	2036	0
	Privada	17942	--	--	--	--	36	188	622	363	176	--	16	10
	Total	32196	--	--	--	--	278	1587	19146	6737	1228	--	2868	225

Fonte: INEP/ Censo Escolar 2009 a 2015

A matrícula na Educação de Jovens e Adultos presencial (Tabela 4) registrou decréscimo 51.431 ingressantes no Ensino Fundamental entre os anos de 2009 e 2014, perfazendo uma taxa de 23,2% de redução nas matrículas. Com relação ao Ensino Médio nessa modalidade houve um crescimento para o período, registrando aumento de 8.380 entre os anos de 2009 e 2012, perfazendo uma taxa de crescimento de 18,6%. Os dados do IBGE (2014) revelaram dos jovens de 15 a 17 anos de idade que frequentavam escola cresceu somente 2,5%, passando de 81,8% em 2004 para 84,3% em 2013.

É importante observar que o Plano Nacional de Educação (PNE), Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, estabelece como Meta 10 “oferecer, no mínimo, 25% (vinte e cinco por cento) das matrículas de educação de jovens e adultos, nos ensinos fundamental e médio, na forma integrada à educação profissional”.

Para que essa a Meta se efetive, o PNE estabelece Estratégias: expansão de matrículas na Educação de Jovens e Adultos, articulando formação inicial e continuada de trabalhadores com a educação profissional; ampliação das oportunidades profissionais para jovens e adultos

com deficiência e baixo nível de escolaridade por meio do acesso à educação de jovens e adultos à educação profissional; programa nacional de reestruturação e aquisição de equipamentos voltados para à expansão e à melhoria da rede física das escolas públicas.

Na Educação Especial, a matrícula para o período revela crescimento no Ensino Fundamental tanto nas séries iniciais quanto nas séries finais. Nas séries iniciais o crescimento entre os anos de 2009 e 2015 foi de 8.107 matrículas. Nas séries finais o crescimento foi de 4.828 matrículas. No Ensino Médio houve crescimento de 849 matrículas entre os anos de 2009 a 2013 e um decréscimo de 818 entre os anos 2013 a 2014.

É importante observarmos que a Emenda Constitucional (EC) nº 59 de 2009 fez alterações na CF de 198, referentes à educação, ampliando o atendimento educacional obrigatório que passou a ser de 04 aos 17 anos, ou seja, da Pré-Escola ao Ensino Médio, pois antes apenas o Ensino Fundamental era considerado obrigatório. Com essa modificação também estão previstos aos estudantes de todas as etapas da educação básica, material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde (EC. Nº 59, Art. 1º). A universalização da educação básica, dos 04 aos 17 anos, deve se dar por meio do regime de colaboração entre a União, Estados, Distrito Federal e os Municípios.

É importante evidenciar que, para ampliar os recursos para educação a EC nº 59/2009, acabou com a incidência da Desvinculação de Recursos da União (DRU)³⁴ sobre a educação. Assim, os recursos seriam mantidos em sua totalidade como lhe é de direito e com isso a educação ampliaria seu orçamento. Desse modo, contaria com mais recursos adicionais para investir na Educação Básica obrigatória e não poderia ser usado o discurso da falta de recursos para investir na educação básica.

Assim, o MEC contará com 20% a mais em seu orçamento, que em 2010 foi de R\$ 41 bilhões, metade dos quais pertence ao Fundo Nacional para o Desenvolvimento da Educação (FNDE). Com o final da DRU, o MEC passará a contar com cerca de R\$ 9 bilhões a mais em seu orçamento anual. Nestes mais de 15 anos, estima-se que essa desvinculação tirou da educação cerca de R\$ 90 bilhões, ou seja, cerca de quatro orçamentos anuais do MEC. (LIBÂNEO, OLIVEIRA e TOSCHI, 2012, p. 217).

³⁴ A DRU é um fundo de investimentos criado pelo governo para dar maior flexibilidade à alocação dos recursos públicos; ou seja, permite-se que o governo possa retirar legalmente do orçamento anual até 20% de recursos para gastar como queria [...]. A DRU estava em vigor desde 1993, véspera do Plano Real, quando o governo da época instituiu o Fundo Social de Emergência. Em 1997, transformou-se em Fundo de Estabilização Fiscal (FEF) e, a partir de 2000, na DRU propriamente dita. A redução da DRU foi ocorrendo gradualmente, ou seja, foi a 12,5% em 2009, 5% em 2010 e será nula em 2011 (LIBÂNEO, OLIVEIRA e TOSCHI, 2012, p.216 -217).

Entretanto, em 8 de setembro de 2016, o Presidente da República Michel Temer, promulgou uma nova Emenda Constitucional (EC) nº 93 de 2016 que alterou o artigo 76 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias (ADCT) para prorrogar a DRU e estabelecer também a possibilidade de desvinculação de receitas dos Estados, Distrito Federal e Municípios (DRE e DRM).

Art. 76 - São desvinculados de órgão, fundo ou despesa, até 31 de dezembro de 2023, 30% (trinta por cento) da arrecadação da União relativa às contribuições sociais, sem prejuízo do pagamento das despesas do Regime Geral da Previdência Social, às contribuições de intervenção no domínio econômico e às taxas, já instituídas ou que vierem a ser criadas até a referida data (BRASIL, 2016).

A EC nº 93 tem efeito retroativo a 1º de janeiro de 2016 e o percentual de vinculação das receitas passa de 20% para 30%. A DRU dá ao governo o direito de usar livremente receitas obtidas com impostos e contribuições que, obrigatoriamente, deveriam ser alocados em determinadas áreas, como a Seguridade Social, que reúne saúde, assistência e previdência.

O Deputado Federal Ivan Valente do PSOL (Partido Socialismo e Liberdade) é enfático ao afirmar que com a prorrogação da DRU é como dar: “[...] um cheque em branco para se operar o orçamento, definir prioridades, deslocar recursos e, principalmente, nessa proposta o objetivo número um é fazer superávit primário para pagar juros da dívida pública”³⁵. Desse modo, os recursos que deveriam ser destinados integralmente para as áreas sociais serão subtraídos e o governo ficará livre para alocá-los em outras áreas.

O Índice de Oportunidade da Educação Brasileira (IOEB, 2016) é um estudo que identifica o quanto cada cidade ou estado contribui para que sua população tenha sucesso educacional. Os dados divulgados pelo IOEB, em 07/09/2016 demonstram que tanto o Estado do Pará quanta sua capital Belém, ocupam a última colocação do ranking nacional de oportunidade da educação, o que é possível observar na Figura 4, que apresenta os índices de cada Estado.

³⁵ Carta Capital de 02 de junho de 2016, disponível em <http://www.cartacapital.com.br/politica/camara-aprova-aumentos-para-servidores-e-judiciario-vai-ter-41>.

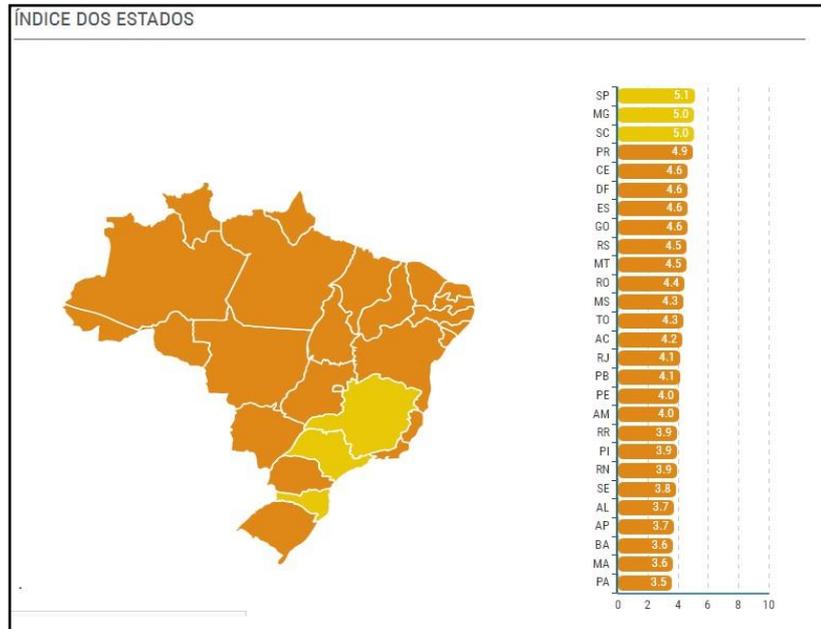


Figura 4- Índice dos Estados
Fonte: <http://www.ioeb.org.br/perfil/pa>

Esses dados do IOEB revelam que as oportunidades educacionais no Pará são para as minorias, as majorias ficam à margem da garantia do direito à educação estabelecido na Constituição de 1988 (Art. 205). Os dados do IDHM (p.80) demonstraram que os municípios paraenses têm esse índice baixo ou muito baixo o que é indicativo de significativas desigualdades sociais, em que a pobreza e a extrema pobreza tornaram-se presentes, como é o caso dos dez municípios com maiores taxas de pobreza do Estado (Quadro 8). Essa posição de último lugar entre os Estados da Federação é reveladora das profundas desigualdades sociais presentes no Estado, o que exige mudanças no sentido de assegurar o acesso e a permanência dos alunos na escola; exige políticas públicas de inclusão social que incluam as majorias e que lhes assegurem condições de vida com dignidade, o que ainda não está garantido ao conjunto da população paraense.

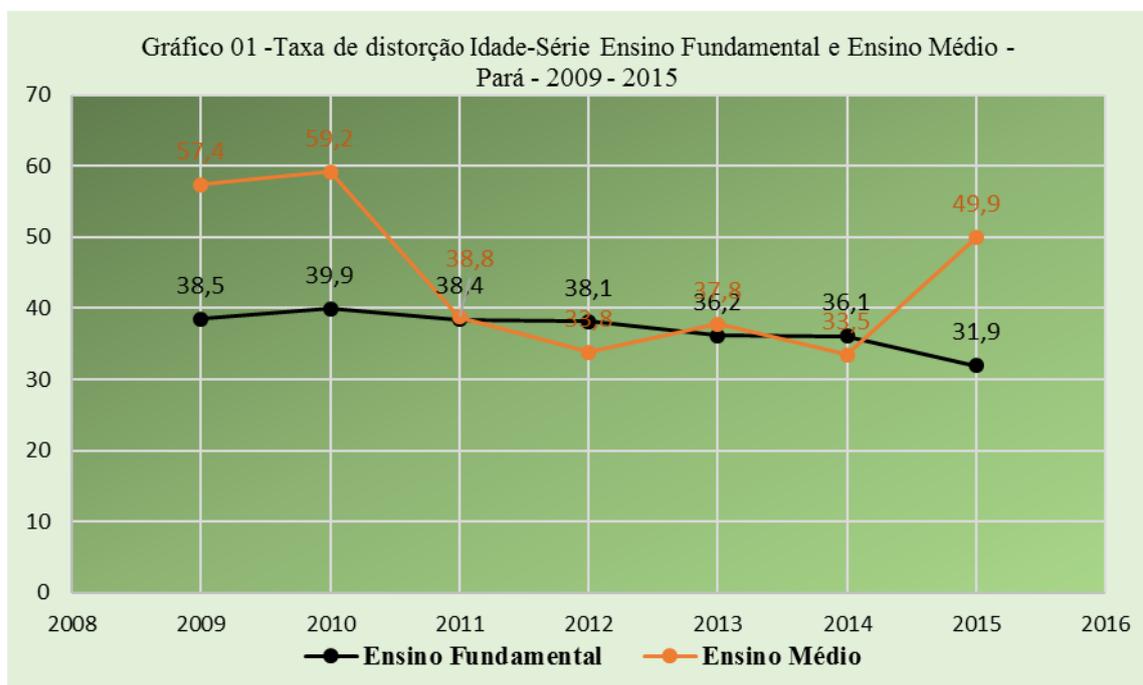
2.2.2 Os Indicadores Educacionais

Os indicadores educacionais têm um papel importante, pois servem de subsídios aos governos na definição das políticas públicas educacionais que atendem às demandas da sociedade, uma vez que a população depende de políticas públicas de ensino e essa é uma situação que pode ser encontrada em toda a educação básica, basta verificar a própria realidade dos municípios paraenses que vivem na pobreza e na extrema pobreza (Quadro 8) e

dependem de políticas públicas, onde as famílias carecem da rede pública de ensino para o processo de escolarização, desse modo a educação passa a ser vista e encarada como:

[...] um bem coletivo essencial para a promoção da cidadania e apresenta um visível impacto nas condições gerais de vida da população, o que a torna cada vez mais imprescindível para a inserção social plena. Além disso, a educação é reconhecidamente a principal mediadora de oportunidades existentes nas sociedades democráticas, participando de forma inequívoca na determinação dos rendimentos do trabalho e da mobilidade social. Nesse sentido, a elevação do nível educacional da população e a maior igualdade no acesso à educação de qualidade devem ser objetivos prioritários da sociedade (IBGE, 2014, p.100).

No Gráfico 01, são apresentados os dados sobre a Distorção Idade-Série do Ensino Fundamental e Ensino Médio do Estado e demonstra que no ano de 2009, no Ensino Fundamental, o Estado tinha uma taxa de distorção de 38,5%, ou seja, dos alunos matriculados no ensino fundamental mais que 590 mil estavam com defasagem entre a idade e a série que estavam cursando. Entre 2009 a 2015 houve uma redução nessa taxa de 6,6% na distorção, a maior redução para o período, porém a taxa ainda é elevada de alunos em situação de distorção entre idade e série no Pará.



Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados do Mec/Inep/Deed.

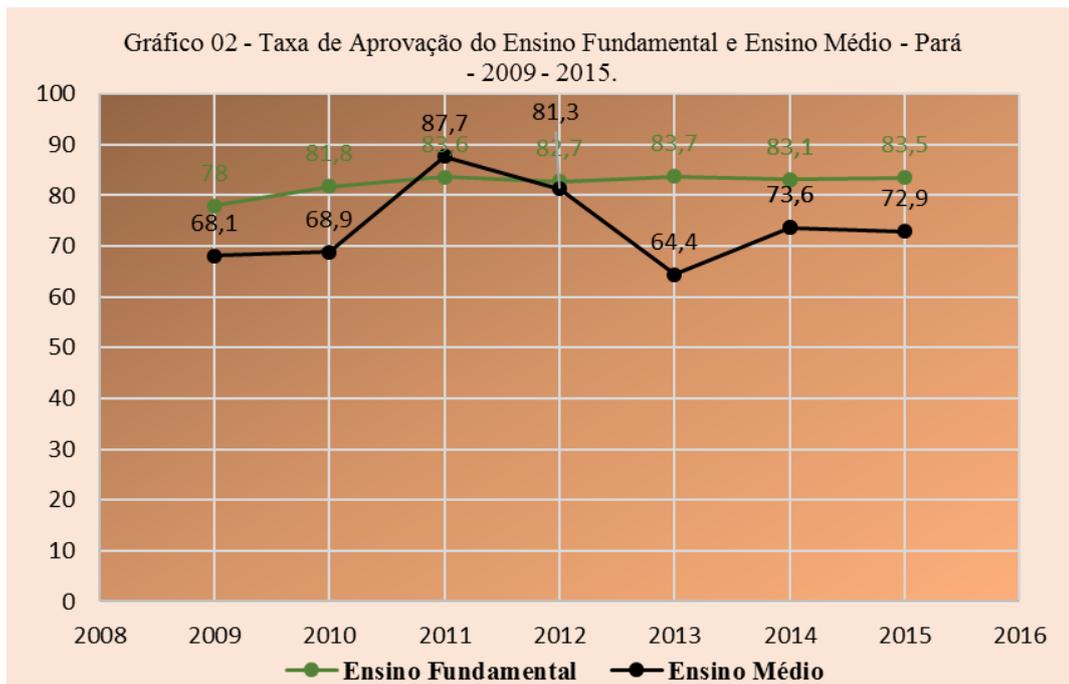
Para o Censo Escolar do Inep 2013, a distorção idade-série é a proporção de alunos com mais de 2 anos de atraso escolar. No Brasil, a criança deve ingressar no 1º ano do Ensino

Fundamental aos 6 anos de idade, permanecendo na escola até o 9º ano, com a expectativa de que conclua os estudos até os 14 anos de idade. No Ensino Médio deve ingressar aos 15 anos e concluí-lo aos 17 anos. Quando o aluno reprova ou abandona os estudos por dois anos ou mais, durante a trajetória de escolarização, ele acaba repetindo uma mesma série. Nesse caso, ele continuará aos estudos, porém com defasagem em relação à idade considerada adequada para cada ano de estudo, segundo o que determina a legislação educacional brasileira. Esse aluno será contabilizado na situação de distorção idade-série.

No Ensino Médio, a distorção no ano de 2009 alcançou uma taxa de 57,4%, ou seja, dos alunos matriculados nesse nível de ensino mais de 198 mil estavam com defasagem entre idade e série, no ano de 2010 houve um crescimento de 1,8%, entretanto, de 2009 para 2011 e de 2009 para 2014 houve uma queda de 18,8% e 23,9% respectivamente, ou seja, nesses anos houve redução, sendo que de 2014 para 2015 o crescimento foi de 16,4%, ou seja, persistiu um quadro de defasagem entre idade e série, no Estado.

O atraso escolar no ensino médio reflete o nível de permanência e sucesso na etapa anterior, isto é, no ensino fundamental. A média de anos de estudo do segmento etário 10 a 14 anos é um indicador da trajetória educacional daqueles que deveriam ter no mínimo quatro anos de estudo (levando em conta que a variável anos de estudo está adaptada ao ensino fundamental de 8 anos) (IBGE, 2014, p.105).

A seguir, serão apresentadas as Taxas de Rendimentos: Taxa de Aprovação, Taxa de Reprovação e Taxa de abandono. O Gráfico 02 apresenta as Taxas de Aprovação do Ensino Fundamental e do Ensino Médio divididos por série, demonstrando que no período de 2009 a 2015 houve pouco crescimento nos índices aprovação no Ensino Fundamental, precisamente 5,5% de crescimento.

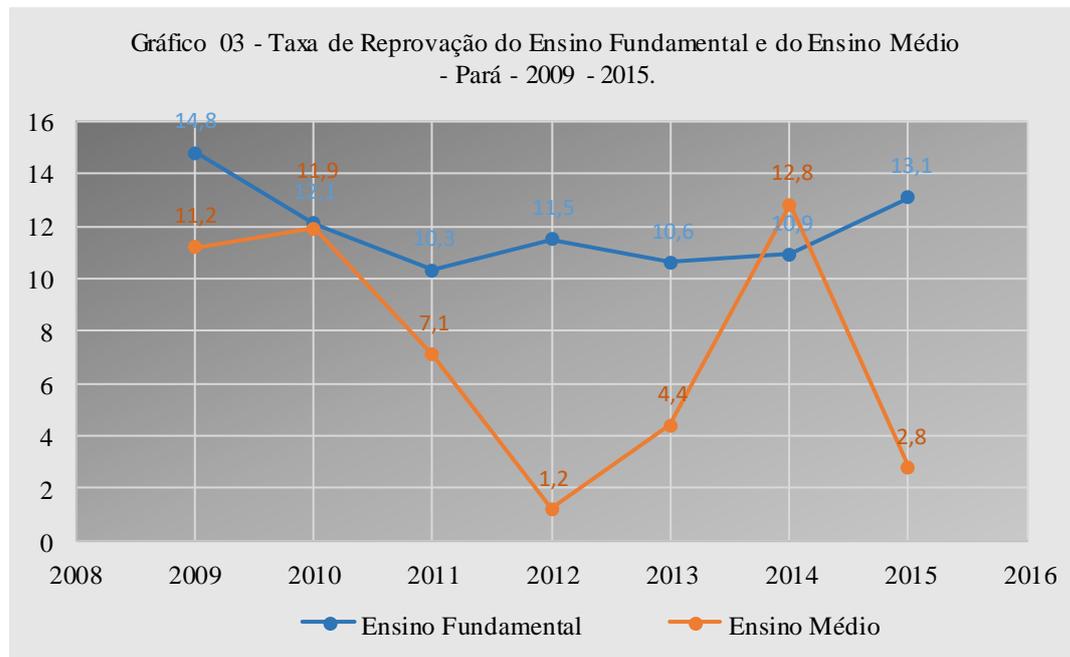


Fonte: Elaborado pela autora a partir do Mec/Inep/Deed.

No que se refere ao Ensino Médio (Gráfico 02), os dados demonstram que a taxa de aprovação para esse nível de ensino alcançou maior índice em 2011 (87,7%) e o menor índice em 2013 (64,5%), o que revela uma queda considerável nesse período. Os anos de 2014 e 2015 têm um crescimento, mas não chegam a alcançar ou ultrapassar os resultados de 2011.

O Gráfico 03 trata da taxa de Reprovação do Ensino Fundamental e do Ensino Médio dividido por série. Os índices de reprovação no Ensino Fundamental tiveram decréscimo entre 2009 e 2011, sendo que em 2012 e 2015 voltou a crescer alcançando nesse último ano observado a taxa de 13,1% de reprovação. Os anos de 2009 e 2015 registraram a maior taxa de reprovação do período analisado. A reprovação no Ensino Fundamental ou no Ensino Médio, pode ser considerada como reveladora da fragilidade dos estudos na etapa anterior e potencializará a distorção idade-série.

No Ensino Médio, o índice de reprovação em 2009 indicava 11,2%, foi diminuindo alcançando em 2012 1,2%, depois voltou a crescer em 2013 e 2014, sendo que de 2013 para 2014 foi um crescimento de 8,4% e de 2014 para 2015 foi registrado uma queda de 10% na reprovação do Ensino Médio no Pará. Os dados de 2015 demonstram que a taxa de reprovação para o Ensino Médio diminuiu significativamente nesse ano. Entretanto, é preciso atenção, pois a taxa de abandono nesse ano é de 16,8% (Gráfico 04), o que pode ter contribuído para esse índice de 2,8% de reprovação.



Fonte: Fonte: Elaborado pela autora a partir do Mec/Inep/Deed.

No Gráfico 04, são apresentadas as Taxas de Abandono do Ensino Fundamental e Ensino Médio, no qual é possível visualizar por séries e anos, a ocorrência dessas taxas. O abandono escolar ocorre quando o aluno deixa de frequentar a escola durante o período letivo e se evade. E os motivos podem ser os mais diversos, dentre eles: condições econômicas, sociais, culturais, geográficas, transporte escolar, didáticas-pedagógicas, escolas sem infraestrutura adequada, carência de profissionais com formação adequada, dentre outras.

É importante lembrar que a Educação Básica é obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) anos ao 17 (dezessete) anos de idade, segundo a CF de 1988³⁶ (Art. 208, I) e no parágrafo 3º desse artigo está definido que a responsabilidade pelos educandos do ensino fundamental e por sua frequência à escola é do Poder Público, pais ou responsáveis. Esses instrumentos legais podem ser usados pela escola para exigir dos pais e responsáveis a frequência dos alunos e com isso evitar a evasão e abandono escolar.

³⁶ Redação dada pela Emenda Constitucional nº 59, de 2009.



Fonte: Elaborado pela autora a partir do Mec/Inep/Deed.

O abandono no Ensino Fundamental sofreu decréscimo no período estudado, sendo registrado em 2009 uma taxa 7,2% de abandono e em 2015 a taxa de 4,4%. Os índices parecem pequenos, entretanto, ao observar as matrículas com os dados absolutos tem-se a dimensão exata de quantas crianças e adolescentes abandonam a escola. Como exemplo, as matrículas em 2009 para esse nível de ensino totalizaram 1.533.653 alunos matriculados e a taxa de abandono foi de 7,2%, então nesse ano 110. 423.016 crianças e adolescentes abandonaram a escola, o que revela uma quantidade alta de abandono nesse nível de ensino no Estado.

No que diz respeito ao Ensino Médio, a maior taxa de abandono foi no ano de 2013, quando alcançou 31,2% e, em 2014 teve queda ficando em 13,6%. Esses dados quando comparados com a matrícula de 2013, que foi de 354.376, revelam que nesse ano 110.565.312 alunos abandonaram esse nível de ensino. Questionamos sobre a causa do crescimento da taxa abandono em 2014, quando em 2011 havia uma taxa de 5,2%. É importante refletirmos que a taxa de abandono potencializa a distorção idade-série além de impedir que o aluno prossiga a outros níveis ou etapas subsequentes de estudos.

O Ensino Médio no Estado continua sendo um dos principais desafios da educação, cujos resultados alcançados nos indicadores educacionais e nas avaliações nacionais como IDEB, colocam-no numa posição desfavorável se comparado aos do País (Tabela 1).

Corroboram com essa afirmativa Silva e Pereira (2013, p. 12) quando afirmam:

O Ensino Médio tradicional já demonstrou sua inadequação, concretizada nos resultados negativos, e sua incapacidade de responder às necessidades formativas da nossa juventude, particularmente dos que necessitam da educação pública. Não consegue produzir a educação de qualidade social necessária aos educandos que, nessa etapa da vida, deveriam ter acesso a um conhecimento estimulador da construção de seu projeto de vida, um conhecimento pertinente a sua formação como cidadão, agente da vida social e com as capacidades técnicas necessárias para a inserção no mundo do trabalho.

Os dados demonstram que a educação no Estado do Pará ainda carece de maior atenção dos gestores públicos em implantar e/ou ampliar políticas, diretrizes e estratégias com objetivos que favoreçam efetivamente a educação básica no Estado em suas múltiplas necessidades sociais e culturais da população.

O PEE estabelece algumas estratégias em resposta aos desafios que permanecem na educação paraense, dentre elas são citadas duas que consideramos fundamental para melhores resultados tanto nos indicadores educacionais quanto no desenvolvimento de políticas educacionais implementadas nas escolas.

7.3) colaborar para reduzir as taxas de reprovação, abandono e distorção idade-série, no ensino fundamental e no ensino médio em 50% nos primeiros cinco anos e em 80% até o final da vigência deste PEE;

[...]

7.14) orientar, acompanhar e avaliar as políticas das redes públicas de ensino, a fim de atingir as metas do IDEB, reduzindo pela metade, até o último ano de vigência deste PEE, a diferença entre a escolas com os menores índices e a média nacional, de forma a garantir equidade da aprendizagem;

As discussões nesta Seção II nos demonstram a realidade do Estado do Pará de modo significativo pelo espaço geográfico e territorial marcado pelas contradições entre as riquezas naturais a e extrema pobreza de grande parte da população, que vive à margem dos direitos sociais, pois os dados nos revelaram os conflitos fundiários que chegam ao extremo, onde trabalhadores rurais são perseguidos ou assassinados, onde a centralização da riqueza na mão de poucos contribui ainda mais para aumentar o fosso entre pobres e ricos e as desigualdades de toda natureza.

Os direitos sociais assegurados na CF de 1988 ainda não estão sendo garantidos a todos os paraenses, visto que muitos ainda não tiveram acesso ao atendimento educacional público, democrático e de qualidade, pois muitas crianças, adolescentes, jovens e adultos ao

ingressarem na educação básica a abandonam antes de a concluírem, contribuindo assim para o crescimento da distorção idade-série no Estado.

Compreendemos que os indicadores educacionais e os resultados do IDEB nos dão um norte, sinalizam para a atenção com educação, porém, são necessárias à implementação de políticas públicas voltadas para atender toda a população com segurança, saúde, moradia, trabalho, cultura, lazer, enfim, que possibilite qualidade de vida, pois só nessas condições a população que assim desejar poderá ingressar na escola, ter aproveitamento escolar esperado para os diferentes níveis e modalidades cursados. Não podemos pensar em educação de qualidade com uma população vivendo na pobreza e na extrema pobreza desassistida pelo Estado.

No cenário nacional existem vários projetos educacionais voltados para atender a educação básica, com objetivo de melhorar os resultados da aprendizagem, como: Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio (Portaria N° 1.140, de 22 de novembro de 2013), Programa Mais Educação (Portaria Interministerial N° 17/2007) e regulamentado pelo Decreto 7.083/10), Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (Portaria N° 867, de 4 de julho de 2012), Programa Ensino Médio Inovador - ProEMI, (Portaria n° 971, de 9 de outubro de 2009), dentre outros, que podem ser consultados no site do MEC.

Desses programas nacionais, focamos nossa atenção para o Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI) implantado pela Secretaria de Estado de Educação do Pará (SEDUC/PA) em parceria com o Jovem de Futuro (JF) do Instituto Unibanco, cujo objetivo é o fortalecimento do Ensino Médio por meio do aumento do desempenho escolar e diminuição da evasão.

A terceira seção desta tese faz a discussão teórica e legal sobre a política nacional para o Ensino Médio no Brasil e, como parte dessa política encontra-se o ProEMI e o JF implementados nas escolas públicas de Ensino Médio do Estado do Pará.

SEÇÃO III POLÍTICA NACIONAL PARA O ENSINO MÉDIO

Esta Seção tem como objetivo fazer uma discussão sobre o Ensino Médio no Brasil, apresentando alguns dados sobre esse nível de ensino, contextualizando com a legislação educacional em vigor e com autores da área que defendem o Ensino Médio integrado com todas as dimensões da vida no processo formativo, que concebe os sujeitos que o constituem como sujeitos de direitos no momento em que cursam o ensino. Apresentamos ainda, o Pacto Nacional Pelo Fortalecimento do Ensino Médio, política pública nacional que vem sendo implementado nas escolas públicas do País por meio de duas ações estratégicas, que são: o redesenho curricular, em desenvolvimento nas escolas por meio do ProEMI e a Formação Continuada de Professores do Ensino Médio.

3.1 Ensino Médio no Brasil

Art. 3º O Ensino Médio é um direito social de cada pessoa, e dever do Estado na sua oferta pública e gratuita a todos. (BRASIL, 2012).

Consideramos importante citar esse artigo da Resolução nº 2, de 30 de janeiro de 2012, pois ele define o Ensino Médio como direito social de cada pessoa e também ajuda a recordar que a Constituição Federal de 1988 (CF), no artigo 205, já havia estabelecido a educação como direito de todos. Mesmo o direito já tendo sido estabelecido na legislação, ele ainda não foi assegurado a todos, carecendo de sua implementação aos que ainda estão excluídos desse direito.

Os dados disponibilizados pelo Relatório De Olho nas Metas (TODOS PELA EDUCAÇÃO 2014)³⁷ revelaram que no Brasil, a taxa de atendimento escolar dos 4 aos 17 anos é de 93,6%, significa que 2,8 milhões de crianças e jovens se encontram fora da escola. O País tem cerca de 45,5 milhões de crianças e jovens nessa faixa etária. O cálculo exclui 657

³⁷ Esse é o sexto relatório de monitoramento das 5 Metas do Todos Pela Educação, ele é realizado a cada dois anos, apresenta os indicadores referentes ao conjunto de cinco metas do movimento, que são: (01) Toda criança e jovem de 4 a 17 anos na escola, (02) Toda criança plenamente alfabetizada até os 8 anos, (03) Todo aluno com aprendizado adequado ao seu ano, (04) Todo jovem de 19 anos com ensino médio concluído, e (05) Investimento em educação ampliado e bem gerido (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2014, p.7).

O Todos Pela Educação é um movimento da sociedade civil, fundado em 2006, com a missão de contribuir para a garantia do direito de todas as crianças e jovens brasileiros à Educação Básica de qualidade. Esse objetivo, com prazo de cumprimento até 2022, ano do Bicentenário da Independência (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2014, p.6).

mil adolescentes que já concluíram o Ensino Médio e, por essa razão, não estão matriculados na Educação Básica (Cf. TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2014).

O Relatório demonstra que a Região Sudeste, a mais populosa do País, apresenta maior número absoluto de crianças e jovens excluídos do sistema escolar com 892.807 sem matrícula. E o Estado de São Paulo, o principal Estado da Federação, com o maior contingente populacional nessa faixa etária (4 aos 17 anos), é também o que mais exclui, com 414.411 crianças e jovens sem estudar. Outro dado disponibilizado pelo Relatório sobre a taxa de atendimento escolar no Brasil para a população de 4 a 17 anos diz respeito à quantidade de jovens entre 15 e 17 anos – idade que deveriam estar cursando o ensino médio – entretanto, a maioria está fora da escola, totalizando 1,6 milhão de indivíduos.

Esses dados demonstram que existe uma quantidade muito grande de crianças, adolescentes e jovens excluídos do processo de escolarização, entregues à própria sorte, sujeitos as mais diferentes situações de risco como: exploração no trabalho, trabalho infantil, violência sexual, dentre outras situações que possam ser submetidos. Os dados do Relatório De Olho nas Metas (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2014) apontam que dentre os principais fatores de exclusão das crianças e adolescentes das escolas estão:

[...] vulnerabilidade social, baixa renda, gravidez precoce, violência, trabalho infantil, deficiência e residência em zona rural. Grupos historicamente excluídos, como negros, indígenas e quilombolas também figuram entre os perfis com grandes dificuldades de acesso à Educação (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2014, p.18).

Esse Relatório revelou que o índice de atendimento na Pré-Escola, dos 4 aos 5 anos, é de 87,9% em todo o País, deixando, portanto, 686.386 sem matrícula. O Norte do Brasil tem o pior percentual, 78,8%. Os estados nordestinos, com 92,6%, são donos da melhor taxa. Já na faixa etária que corresponde ao Ensino Fundamental, dos 6 aos 14 anos, a taxa de atendimento é de 98,3%, excluindo do sistema 503.408 crianças e jovens. O Sudeste, com 98,9%, é a região mais próxima de universalizar o atendimento nessa idade, mesmo assim ainda deixa fora da escola 126.937 crianças e jovens. O Norte é o mais distante, obtendo 97,2% de atendimento e deixando 88.049 crianças e jovens fora da escola.

Na Tabela 5, estão demonstrados os dados do Ensino Médio no Brasil e Regiões, onde são evidenciados, em termos absolutos, a quantidade de jovens na idade de 15 a 17 anos que ainda estão fora da escola. As regiões Sudeste e Nordeste são as que apresentam maior quantidade de jovens fora da escola nessa faixa etária, entretanto a Sudeste foi a que mais realizou atendimento a essa população alcançando 85,3%. Esses dados revelam também a alta

taxa de distorção idade- série, muitos ainda estão cursando o Ensino Fundamental e outros fora da escola.

Tabela 5 – Taxa de atendimento e população de 15 a 17 anos fora da escola– Brasil e Regiões

Taxa de atendimento e população fora da escola por faixa etária		
	Taxa de atendimento de 15 a 17 anos (%)	Jovens de 15 a 17 anos fora da escola
Brasil	83,3%	1.674.056
Norte	82,4%	178.928
Nordeste	82,1%	555.502
Sudeste	85,3%	560.286
Sul	81,6%	245.812
Centro-Oeste	82,4%	133.528

Fonte: Elaborado pela autora a partir do Relatório de Olho nas Metas, 2014, p. 25.

No artigo 4º da Resolução nº 2 de 2012, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM) (BRASIL, 2012), ficam estabelecidas as responsabilidades das Unidades escolares que atendem ao Ensino Médio no sentido de adequarem seus Projetos Político Pedagógicos (PPPs), considerando as finalidades deste nível de ensino, imprimidas pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), nº 9.394 de 1996, **Art. 35**, assim definidas:

- I – a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no Ensino Fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos;
- II – a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posterior;
- III – o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico;
- IV – a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática.

Nesse sentido, as DCNEM (BRASIL, 2012), no artigo 4º normatizam o que também já estava previsto na LDBEN de 1996, artigo 35, o que se torna importante neste caso, é o reforço que é dado às finalidades do Ensino Médio, ou seja, precisam ser cumpridas para que esse nível de ensino alcance seu objetivo como etapa final da Educação Básica.

Krawczyk (2011), ao levantar a discussão sobre o Ensino Médio no Brasil, enfatiza que esse nível de ensino provoca os debates mais controversos, que passam pelos problemas de acesso e permanência, de qualidade de ensino oferecido e ainda pela questão da identidade desse nível de ensino. A autora afirma:

As deficiências atuais do ensino médio no país são expressões da presença tardia de um projeto de democratização da educação pública no Brasil ainda inacabado, que sofre os abalos das mudanças ocorridas na segunda metade do século XX, que transformaram significativamente a ordem social, econômica e cultural, com importantes consequências para toda a educação pública (KRAWCZYK, 2011, p.754).

Frigotto e Ciavatta (2011) afirmam que a educação básica do final do século XX apresentava grande exclusão de adolescentes, jovens e adultos sem acesso ao processo de escolarização média e os que têm, a maior parte, é de forma precária tanto no aspecto material quanto pedagógico. Eles afirmam que essa situação se revela como

Uma profunda contradição, diante da presença das ciências e da tecnologia na vida cotidiana. Outras contradições são encontradas no mundo do trabalho e nas suas relações com o capital. As condições de desemprego, subemprego, terceirização, trabalho precário, desregulamentado, fazem crescer a pobreza, senão a miséria, nos países não desenvolvidos e induzem ao empobrecimento e aos desequilíbrios sociais nos países ricos (p. 620).

Os dados por nós levantados nas DCNEM (2012), no relatório do Todos pela Educação (2014), nas determinações legais instituídas pela CF de 1988 e pela LDBEN de 1996, acrescidas das discussões de Krawczyk (2011), Frigotto e Ciavatta (2011) demonstraram que mesmo a educação básica sendo obrigatória e gratuita pelo Estado dos 4 aos 17 anos de idade, assegurada pela Emenda Constitucional nº 59 de 2009 (EC), que deu nova redação ao artigo 208 da CF de 1988, inclusive para os que não tiveram acesso na idade própria, ainda há um caminho a ser percorrido no sentido de assegurar o direito à educação pública, democrática e de qualidade previstos tanto na CF de 1988, quanto na LDBEN, Lei Nº 9.394 de 1996.

Para garantir obrigatoriedade e gratuidade para Educação Básica dos 4 aos 17 anos de idade, foi sancionada a Lei Nº 12.796 de 04 de abril de 2013, que alterou a LDBEN de 1996. Com essa modificação quase todo o conjunto da educação básica passou a ser obrigatória e gratuita, exceto a fase inicial da educação infantil (Creche). O artigo 4º da LDBEN demonstra a alteração realizada.

Art. 4º O dever do Estado com educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de:

I - Educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, organizada da seguinte forma: [\(Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013\)](#)

a) pré-escola; [\(Incluído pela Lei nº 12.796, de 2013\)](#)

b) ensino fundamental; [\(Incluído pela Lei nº 12.796, de 2013\)](#)

c) ensino médio; [\(Incluído pela Lei nº 12.796, de 2013\)](#)

[...]

IV - Acesso público e gratuito aos ensinos fundamental e médio para todos os que não os concluíram na idade própria; [\(Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013\)](#) (LDBEN, 1996).

Essa mudança na legislação pode ser vista como desafiadora, pois necessita de maior investimento em educação, tanto no que se refere aos recursos humanos quanto aos recursos materiais e financeiros, pois com essa alteração legal, a Educação Básica demandará maior investimento público, vontade política dos governantes e a participação da sociedade civil, o que será fundamental para cumprir a exigência legal, já que, uma política educacional não se efetiva apenas por decretos e leis.

É importante lembrar que a EC nº 59 havia acabado com a incidência da Desvinculação de Receitas da União (DRU)³⁸ sobre a educação de modo que o orçamento para a educação seria em sua totalidade e com isso o ampliaria significativamente, entretanto, foi aprovada a EC nº 93 de 2016 que prorrogou a DRU e, com isso, a perspectiva de crescimento no orçamento da educação foi por água abaixo, o que revela negação ao processo de democratização da educação pública a toda população.

Krawczyk (2011) afirma que desde meados dos anos de 1990, o Ensino Médio público brasileiro tem se expandido mais significativamente, entretanto, ressalta que:

As políticas de expansão do ensino médio respondem não somente às aspirações das camadas populares por mais escolarização, mas também à necessidade de tornar o país mais competitivo no cenário econômico internacional. Elas decorrem da implementação de políticas de correção do fluxo de matrículas que impulsionaram a conclusão do ensino fundamental produzindo o aumento da demanda por mais escolarização, e são também informadas pelas maiores exigências de credenciais no mercado de trabalho e pela própria instabilidade deste (p.755).

Com essa afirmativa podemos deduzir que o foco do Ensino Médio está voltado para a necessidade imediata de inserção no mercado de trabalho e para atender as exigências de competitividade internacional ou seja, do capitalismo. E Krawczyk, (2011, p.755) continua:

O fato é que, seja pela demanda provocada pelo contexto econômico mais amplo (reordenamento internacional) ou de cada sujeito (empregabilidade), seja pela demanda resultante das políticas de priorização do ensino

³⁸ Já apresentamos um comentário sobre a DRU na seção II desta tese.

fundamental, o ensino médio vem se expandindo e explicitando novos desafios.

E os desafios estão postos das mais diferentes formas, seja pelos resultados, que demonstram ausência de aprendizagem adequada dos alunos, ao concluírem a educação básica, principalmente nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, seja pela taxa de abandono escolar elevada para os jovens de até 19 anos; pelas condições materiais dos prédios escolares sem estruturas adequadas para o funcionamento e atendimento; pela presença de professores em exercício na educação básica sem a formação mínima exigida ou que atuam em áreas diferentes de sua formação, dentre outros desafios, que demandam uma política educacional comprometida com as necessidades da classe trabalhadora.

É importante que seja destacado que a LDBEN de 1996 estabeleceu que a educação básica tem por finalidade “[...] desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores” (Art. 22). Esse artigo já sinaliza para o Ensino Médio, etapa final da educação básica.

Pela legislação pode ser visto o papel que é atribuído ao Ensino Médio, além de consolidação e aprofundamento do Ensino Fundamental, deve possibilitar o prosseguimento de estudos, preparação para o trabalho, formação cidadã e ética, desenvolvimento de autonomia intelectual e pensamento crítico, enfim preparar o educando para a vida, para o exercício intelectual e profissional. Ramos (2003) analisa essa mudança como uma superação à Lei Nº 5.692 de 11 de agosto de 1971.

A consolidação dessas finalidades do ensino médio, como etapa final da educação básica, supera o modelo em vigor no Brasil desde 1971, que admitia dois percursos relativos à formação escolar em nível secundário: uma formação de caráter propedêutico, destinada a preparar o educando para acesso a níveis superiores de ensino e uma formação de caráter técnico-profissional (RAMOS, 2003, p.1-2).

A autora afirma que a razão de ser do Ensino Médio, por um longo período da história, estava centrada no mercado de trabalho, pois as pessoas seriam inseridas logo após a conclusão do Ensino Médio. A partir dessa posição, torna-se possível afirmar que o modelo educacional previsto na Lei Nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, não estava preocupado com a formação integral da pessoa humana, pois bastava estar preparado para o mercado de trabalho, a convivência na sociedade, a formação cidadã eram deixadas de lado. E Ramos (2003) assinala que:

Enquanto vigorou o projeto nacional-desenvolvimentista e a certeza do pleno emprego, preparar para o mercado de trabalho era a principal finalidade da educação, tanto no ensino médio quanto no ensino superior (RAMOS, 2003, p.2).

As mudanças na LDBEN de 1996, principalmente as relacionadas com a educação básica, aconteceram em decorrência da crise dos empregos, da desregulamentação da economia e pela flexibilização das relações e dos direitos sociais. Como não era mais possível preparar para o mercado de trabalho, por conta da instabilidade, preparava-se agora para a vida (RAMOS, 2003).

Esta foi a tônica adquirida pelo ensino médio a partir da atual LDB. Sob um determinado ideário que predominou em nossa sociedade nos anos 90, preparar para a vida significava desenvolver competências genéricas e flexíveis, de modo que as pessoas pudessem se adaptar facilmente às incertezas do mundo contemporâneo (RAMOS, 2003, p.2).

Com essa alteração na legislação, o foco da educação deixou de ser o mercado de trabalho e centrou-se na preparação do sujeito para a vida, mas, para Ramos (2003), esse sujeito deve ser construído por meio das “múltiplas relações sociais, na perspectiva da emancipação humana” (2003, p.3), em que os projetos individuais se integram com o projeto social coletivamente construído. E a autora afirma que os sujeitos e os conhecimentos conferem finalidade ao Ensino Médio.

[...] **Sujeitos** que têm uma vida, uma história e uma cultura. Que possuem necessidades diferenciadas, mas conquistaram direitos universais. **Conhecimentos** que são construídos socialmente ao longo da história, constituindo o patrimônio da humanidade a cujo acesso, portanto, todos têm o direito. (RAMOS, 2003, p.3). Grifos nossos.

Desse modo, a autora ressalta que é necessário construir um projeto de Ensino Médio que supere a dualidade entre formação específica e formação geral, que seja unitário e veja a pessoa como sujeito de direitos.

Em face dessas contradições, é preciso que o ensino médio defina sua identidade como última etapa da educação básica mediante um projeto que, conquanto seja unitário em seus princípios e objetivos, desenvolva possibilidades formativas que contemplem as múltiplas necessidades socioculturais e econômicas dos sujeitos que o constituem –adolescentes, jovens e adultos –, reconhecendo-os não como cidadãos e trabalhadores de um futuro indefinido, mas como sujeitos de direitos no momento em que cursam o ensino médio (RAMOS, 2007, p.6).

A concepção de Ensino Médio defendida por Ramos (2007) é de um projeto integrado com todas as dimensões da vida no processo formativo, de um ensino que concebe os sujeitos que o constituem como sujeitos de direitos no momento em que cursam o Ensino Médio, sendo assim o primeiro sentido de integração defendido pela autora é um sentido filosófico, em que expressa a formação omnilateral, ou seja, é uma formação humana, que coloca o trabalho como princípio educativo.

Isso implica garantir o direito de acesso aos conhecimentos socialmente construídos, tomados em sua historicidade, sobre uma base unitária que sintetize humanismo e tecnologia. A ampliação de suas finalidades – entre as quais se incluem a preparação para o exercício de profissões técnicas, a iniciação científica, a ampliação cultural, o aprofundamento de estudos – é uma utopia a ser construída coletivamente. Para isto, precisamos primeiramente pensar o trabalho como princípio educativo no ensino médio, antes de considerá-lo como prática estritamente produtiva pela qual se busca garantir materialmente a existência cotidiana no sistema capitalista; e, ainda, conceber um projeto unitário de ensino médio. **Um projeto assim definido teria como finalidade o efetivo desenvolvimento dos sujeitos para compreenderem o mundo e construir seus projetos de vida mediante relações sociais que enfrentem as contradições do perverso sistema capitalista, visando à emancipação humana por meio da transformação social** (RAMOS, 2007, p.6). Grifos nossos.

O trabalho como princípio educativo defendido por Ramos (2007) articula-se à perspectiva apresentada por Saviani (2007), em que “trabalho e educação são atividades especificamente humanas. Isso significa que, rigorosamente falando, apenas o ser humano trabalha e educa”. (SAVIANI, 2007, p.152), o que não garante que o homem esteja previamente constituído de propriedades que lhes permitam trabalhar e educar, mas que o homem aprende, já que, para existir, precisará adaptar a natureza e para isso carecerá do trabalho. Para esse autor a essência humana é produzida pelos próprios homens, ou seja, “[...] é um feito humano. É um trabalho que se desenvolve, se aprofunda e se complexifica ao longo do tempo [...]” (p.154).

Sendo assim, Saviani (2007, p. 154) afirma que a existência humana é produzida pelos próprios homens, não é uma dádiva natural, mas um produto do trabalho do homem.

[...] sendo, pois, um produto do trabalho, isso significa que o homem não nasce homem. Ele forma-se homem. Ele não nasce sabendo produzir-se como homem. Ele necessita aprender a ser homem, precisa aprender a produzir sua própria existência. Portanto, a produção do homem é, ao mesmo tempo, a formação do homem, isto é, um processo educativo. A origem da educação coincide, então, com a origem do homem mesmo (p.154).

Ramos (2007) ressalta que o projeto de Ensino Médio deve estar centrado no desenvolvimento do estudante como sujeito de necessidades, de desejos e de potencialidades, pois ao longo da história ele esteve voltado para o mercado de trabalho ou preparando-se para o vestibular, considerando que os estudantes procurariam emprego logo após concluírem o Ensino Médio ou o ensino superior.

No artigo 22 da LDBEN de 1996 está expresso que a finalidade da educação básica é “[...] desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores”, esse artigo reforça o que defende Ramos com relação ao foco do ensino que deve estar voltado para o sujeito e não para o mercado de trabalho.

Entretanto, a autora assevera que o trabalho também pode ser assumido como princípio educativo, na perspectiva do capital ou do trabalhador. Sendo assim, é necessário compreender primeiramente que por meio do trabalho humano em si, o homem modifica a natureza e relaciona-se com outros homens para produzir sua existência. Com relação ao trabalho assalariado ela afirma que ele é a “[...] forma específica da produção da existência humana sob o capitalismo. Do ponto de vista do capital, a dimensão ontológica do trabalho é subsumida à lógica da mercadoria”. (RAMOS, 2007, p. 6).

Para Frigotto (2005), assumir o trabalho como princípio educativo exige a superação da visão utilitarista e reducionista do trabalho.

[...] implica inverter a relação situando o homem e todos os homens como sujeito do seu dever. Esse é um processo coletivo, organizado, de busca prática de transformação das relações sociais desumanizadoras e, portanto, deseducativas. A consciência crítica é o primeiro elemento deste processo que permite perceber que é dentro destas velhas e adversas relações sociais que podemos construir outras relações, onde o trabalho se torne manifestação de vida e, portanto, educativo (FRIGOTTO, 2005, p. 3).

Ramos (2007, p.7) assegura que na LDBEN de 1996, particularmente nos artigos 35 e 36, “o trabalho é tomado como princípio educativo da educação básica no sentido que o ensino deve explicitar a relação entre produção do conhecimento e avanço das forças produtivas”. No Ensino Fundamental deve aparecer de modo implícito e no Ensino Médio deve ser explicitado.

A autora considera o trabalho como mediação da relação entre a ciência e a produção, pois é por meio do trabalho que se garante a existência humana o que leva a afirmar que para a humanidade existir todos tem que trabalhar. Entretanto, ela afirma que se nem todos

trabalham, “é porque vivem da exploração do trabalho dos outros” (p.7). Desse modo, defende o trabalho como princípio educativo na educação básica, como meio para que crianças, adolescentes e jovens não naturalizem a condição de exploração em que vivemos e se tornem adultos que vivam da exploração do trabalho de outros e, com isso, “deixam de exercer aquilo que lhes conferem ontologicamente a condição de seres humanos, a capacidade de produzir social e coletivamente sua existência” (RAMOS, 2007, p.7).

Concordamos com a autora, pois também acreditamos e defendemos uma educação básica pública que proporcione aos estudantes formação integral da pessoa humana, em que a valorização do trabalho como princípio educativo esteja presente desde o início do processo de escolarização, e assim crianças, adolescentes e jovens desenvolvam a capacidade de produzir e reproduzir social e coletivamente para uma vida digna e não sobreviver como acontece hoje.

Nessa perspectiva, o processo educacional necessita alcançar a formação integral da pessoa e o Ensino Médio tem a responsabilidade de consolidar tal processo, cumprindo o que propugna a Resolução do Conselho Nacional de Educação e Câmara de Educação Básica (CNE/CEB) Nº 4, de 13 de julho de 2010 (BRASIL, 2010), que define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica:

Art. 26. O Ensino Médio, etapa final do processo formativo da Educação Básica, é orientado por princípios e finalidades que preveem:

I - a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no Ensino Fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos;

II - a preparação básica para a cidadania e o trabalho, tomado este como princípio educativo, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de enfrentar novas condições de ocupação e aperfeiçoamento posteriores;

III - o desenvolvimento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e estética, o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico;

IV - a compreensão dos fundamentos científicos e tecnológicos presentes na sociedade contemporânea, relacionando a teoria com a prática.

§ 1º O Ensino Médio deve ter uma base unitária sobre a qual podem se assentar possibilidades diversas como preparação geral para o trabalho ou, facultativamente, para profissões técnicas; na ciência e na tecnologia, como iniciação científica e tecnológica; na cultura, como ampliação da formação cultural.

§ 2º A definição e a gestão do currículo inscrevem-se em uma lógica que se dirige aos jovens, considerando suas singularidades, que se situam em um tempo determinado.

§ 3º Os sistemas educativos devem prever currículos flexíveis, com diferentes alternativas, para que os jovens tenham a oportunidade de escolher o percurso formativo que atenda seus interesses, necessidades e aspirações, para que se assegure a permanência dos jovens na escola, com proveito, até a conclusão da Educação Básica.

Com objetivo de fortalecer o Ensino Médio, foi instituído pela Portaria Nº 1.140, de 22 de novembro de 2013 (BRASIL, 2013), o Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio, cujo objetivo é elevar o padrão de qualidade do Ensino Médio brasileiro, em suas diferentes modalidades e incluir todos que a ele têm direito. Duas ações estratégicas foram articuladas ao Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio: o Redesenho Curricular, em desenvolvimento nas escolas por meio programa Ensino Médio Inovador (ProEMI) e a Formação Continuada de Professores do Ensino Médio.

O item a seguir tratará da discussão sobre esse Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio, evidenciando seus objetivos.

3.2 Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio

O Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio (BRASIL, 2013) envolve a articulação entre a União, governos estaduais e distrital na formulação e implantação de políticas educacionais para atender o Ensino Médio brasileiro, conforme pode ser conferido no artigo 1º da Portaria que o instituiu:

Art. 1º Fica instituído o Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio - Pacto, pelo qual o Ministério da Educação - MEC e as secretarias estaduais e distrital de educação assumem o compromisso com a valorização da formação continuada dos professores e coordenadores pedagógicos que atuam no ensino médio público, nas áreas rurais e urbanas, em consonância com a Lei nº 9394, de 1996, e com as Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio, instituídas na Resolução CNE/CEB nº 2, de 30 de janeiro de 2012.

Parágrafo único. A adesão e a pactuação com cada secretaria estadual e distrital de educação e com as instituições de educação superior - IES públicas serão formalizadas por meio de módulo específico a ser disponibilizado eletronicamente pelo MEC, no simec.mec.gov.br (BRASIL, 2013).

Conforme a Portaria nº 1.140 (BRASIL, 2013), o MEC atuará com o apoio técnico e financeiro aos Estados e ao Distrito Federal. Os repasses financeiros serão realizados por meio Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) e serão destinados para trazer suporte à formação continuada dos professores e coordenadores pedagógicos do Ensino Médio (Art.2º). O apoio dar-se-á por meio da concessão de bolsas de estudos e pesquisas para

os profissionais da educação. A formação referida ocorrerá por meio de aperfeiçoamento ou extensão nas Instituições de Educação Superior (IES) públicas participantes do Pacto (Parágrafos 1º e 2º). Diante dessas definições instituídas o Pacto apresenta três objetivos:

- I - Contribuir para o aperfeiçoamento da formação dos professores e coordenadores pedagógicos do ensino médio;
- II- promover a valorização pela formação dos professores e coordenadores pedagógicos do ensino médio; e
- III - discutir e atualizar as práticas docentes em conformidade com as Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio – DCNEM (Art. 3º).

A LDBEN de 1996 já havia definido que a formação para os professores atuarem na Educação Básica e, portanto, no Ensino Médio, deveriam ser dadas em instituições de ensino superior e a formação continuada e a capacitação dos profissionais do magistério seria promovida pela União, Distrito Federal, Estado e Municípios, em regime de colaboração (Cf. Art.62), assim, a Portaria nº 1.140/2013 disciplina o que já estava previsto há 17 anos na LDBEN. Foi um longo tempo de espera para o surgimento de uma política que viesse atender especificamente ao Ensino Médio.

Outro aspecto relevante estabelecido na Portaria nº 1.140 de 2013, que institui o Pacto, diz respeito às incumbências que ficarão a cargo do MEC, das IES, dos Estados e do Distrito Federal, deixando clara a responsabilidade de cada ente federado perante a efetivação do Pacto. No que refere ao MEC sua obrigação será:

- I - Promover, em parceria com as IES, a formação dos formadores regionais, dos orientadores de estudo, dos professores e dos coordenadores pedagógicos de ensino médio nas redes de ensino que aderirem ao Pacto;
- II - Conceder, por meio do FNDE, bolsas de estudo para incentivar a participação dos formadores regionais, dos orientadores de estudo, dos professores e dos coordenadores pedagógicos de ensino médio nas atividades de formação nas redes de ensino que aderirem ao Pacto;
- III - Conceder, por meio do FNDE, bolsas de estudo e pesquisa para formadores, supervisores, coordenadores adjuntos e coordenadores gerais das IES e secretarias estaduais e distrital participantes do Pacto; e
- IV - Fornecer digitalmente os materiais de formação às redes de ensino que aderirem ao Pacto. (Art. 6º).

No que diz respeito às IES, caberá a elas:

- I - Realizar a gestão acadêmica e pedagógica do curso de formação;
- II - Selecionar os formadores que ministrarão o curso de formação aos formadores regionais;
- III - assegurar espaço físico e material de apoio adequados para os encontros presenciais da formação;
- IV - Certificar os formadores regionais, os orientadores de estudos, os professores e os coordenadores pedagógicos de ensino médio que tenham concluído o curso de formação; e
- V - Apresentar relatórios parciais e finais sobre a execução da formação, no modelo e dentro dos prazos estipulados pelo MEC. (Art. 7º).

Aos Estados e ao Distrito Federal caberá:

- I - Aderir ao Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio;
- II - Promover a participação das escolas públicas, urbanas e rurais, de sua rede de ensino;
- III - Instituir e viabilizar o funcionamento do Comitê Estadual no âmbito do Estado ou Distrito Federal;
- IV - Gerenciar e monitorar a implementação das ações do Pacto em sua rede;
- V - Selecionar supervisor (es) para se dedicar (em) às ações do Pacto e alocar equipe necessária para a sua gestão, inclusive em suas unidades regionais;
- VI - Selecionar formadores regionais para a sua rede de ensino e garantir a participação nos eventos de formação;
- VII - Assegurar espaço físico e material de apoio adequados para os encontros presenciais da formação dos orientadores de estudo pelos formadores regionais;
- VIII - Selecionar orientadores de estudo de sua rede de ensino e garantir sua participação nos eventos de formação, quando necessário;
- IX - Fomentar e garantir a participação dos professores e coordenadores pedagógicos do ensino médio de sua rede de ensino nas atividades de formação, sem prejuízo da carga horária em sala de aula; e
- X - Disponibilizar assistência técnica às escolas públicas na implementação do Pacto. (Art. 8º).

Quando apresentadas as responsabilidades de cada entidade envolvida no Pacto (BRASIL, 2013), parece que estão dadas as condições para que a política efetivamente aconteça. Entretanto, destacamos que não basta instituir ou delegar responsabilidades, não que não seja importante estar legalmente instituído, mas é preciso considerar as dificuldades que

principalmente as Secretarias de Educação, no âmbito dos estados e do distrito federal, enfrentam para implantar, acompanhar e monitorar uma política educacional, seja por falta de profissionais ou por vontade política de quem governa.

A título de exemplo tomemos a Secretaria de Estado de Educação do Pará (SEDUC-PA) que tem o ProEMI desde 2009, cujas vicissitudes poderemos perceber na breve descrição apresentada a seguir, a respeito das suas condições de atendimento ao Programa.

De acordo com o professor responsável pelo Programa na SEDUC-PA (informante da pesquisa em entrevista, o ProEMI é o maior Programa no Estado atendendo 463 escolas. É o único implantado em 142 municípios. Entretanto, a estrutura de coordenação na SEDUC-PA já passou por várias mudanças, de modo que em fevereiro de 2016, havia um único membro respondendo pelo Programa naquela Secretaria.

Nas Unidades SEDUC na Escola (USES) e nas Unidades Regionais de Educação (URES) há um supervisor do Programa que deveria ser exclusivo para esse atendimento, lotado com 200 horas, que atende a outras demandas funcionais, pois as USES e URES não têm profissionais suficientes para o conjunto de atividades e, assim, o acompanhamento junto às escolas fica comprometido.

Nas escolas que implementaram o Programa, há um Trio Gestor formado pelo diretor da unidade, o especialista em educação e o professor articulador. Este último deveria ter lotação na escola só para trabalhar com o Programa, entretanto, nem sempre se consegue lotar esse professor articulador, por razões, como falta de disponibilidade de professor ou de perfil adequado para atendimento ao Programa e quando se encontra na escola um que atende a esses requisitos, os processos são dificultados na SEDUC-PA. O professor responsável pelo Programa na SEDUC-PA afirmou ainda que nem sempre os diretores das unidades escolares se empenham ou apoiam, como deveriam, o professor articulador, que ficam sobrecarregados e sem suporte.

As informações obtidas por meio dessa entrevista nos revelaram a falta de condições para a implementação e acompanhamento do Programa nos municípios e, por conseguinte, nas escolas. Mas essa situação foi colocada, aqui, somente para ilustrar as dificuldades que as Secretarias e as escolas enfrentam para implementar uma política educacional, onde nem sempre são disponibilizadas as condições efetivas, como no caso referido.

A valorização docente articulada a um conjunto de políticas desenvolvidas pelo Ministério da Educação (MEC) e pelas Secretarias de Educação explicitam alguns desafios a serem considerados no Ensino Médio como: a universalização do atendimento dos 15 aos 17 anos – até 2016; a ampliação da jornada para Ensino Médio Integral; o redesenho curricular

nacional; a garantia da formação dos professores e demais profissionais da escola; a carência de professores em disciplinas como Matemática, Física, Química e Inglês em regiões específicas; a ampliação e o estímulo ao Ensino Médio Diurno; a ampliação e a adequação da rede física escolar; a ampliação da oferta de educação profissional integrada e concomitante ao Ensino Médio; a universalização do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM).

Esses são alguns dos muitos desafios não só do Ensino Médio, mas de toda a Educação Básica, que incluem ainda melhores condições de trabalho para os trabalhadores em educação, equiparação dos salários desses profissionais com os de outros que tenham mesmo grau de formação, plano de cargos e salários revisados e atualizados e, relativamente aos alunos, a garantia do acesso e da permanência no Ensino Médio, a redução das taxas de abandono, tornar esse nível de ensino atrativo para os que o buscam, assegurando a educação como direito de todos previstos na CF de 1988.

As ações do Pacto visam a melhoria da qualidade da educação e a implementação das DCNEM, documento que aponta o trabalho, a cultura, a ciência e a tecnologia como dimensões que devem estar contempladas nos currículos do Ensino Médio e que deverão integrar os conhecimentos das diferentes áreas que compõem o currículo.

3.2.1 Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI)

O ProEMI foi instituído pela Portaria nº 971, de 9 de outubro de 2009 (BRASIL, 2009) e tem como objetivo é apoiar e fortalecer o desenvolvimento de propostas curriculares inovadoras nas escolas de Ensino Médio, buscando garantir a formação integral com a inserção de atividades que tornem o currículo mais dinâmico, atendendo às expectativas dos estudantes e às demandas da sociedade contemporânea. O Programa procura concretizar as DCNEM definidas pela Resolução CEB/CNE nº2, de 30 de janeiro de 2012.

Trata-se, portanto, de direcionar políticas públicas por meio de um programa específico viabilizando inovações para o currículo do ensino médio, de forma articulada aos programas e ações já em desenvolvimento no âmbito federal e estadual, com linhas de ação que envolve aspectos que permeiam o contexto escolar: fortalecimento da gestão dos sistemas, fortalecimento da gestão escolar, melhoria da condições de trabalho docente e formação inicial e continuada, apoio às práticas docentes, desenvolvimento do protagonismo juvenil e apoio ao aluno jovem e adulto trabalhador, infraestrutura física e recursos pedagógicos e elaboração de pesquisas relativas ao Ensino médio e a juventude (BRASIL, 2009, p. 5).

Para Caetano (2015), o ProEMI apresenta-se como um meio para incentivar as redes estaduais de ensino a criarem iniciativas inovadoras, com assistência técnica e financeira do

governo federal. Com isso elas terão de diversificar seus currículos por meio de novas experiências que foquem na melhoria da qualidade da educação, tornando-se mais atraente aos alunos. “Dessa forma, as Secretarias de Educação Estaduais deverão desenvolver e ampliar as ações voltadas para a organização, implementação e fortalecimento do Ensino Médio”. (CAETANO, 2015, p. 88).

Como pode ser observado, o ProEMI é uma política pública para a educação nacional, cujo foco está centrado na elaboração, por parte da escola, do Projeto de Redesenho Curricular (PRC) que, na perspectiva da integração curricular, articula as dimensões do trabalho, da ciência, da cultura e da tecnologia, conforme as DCNEM. É uma política que se implementada efetivamente deverá alterar os currículos das escolas de Ensino Médio.

No documento orientador de 2013, o programa é concebido como uma alternativa para atendimento às necessidades do estabelecimento de políticas públicas consistentes que garantam o direito a um ensino médio de qualidade para todos (CAETANO, 2015, p.91).

O ProEMI (BRASIL, 2014) exige algumas condições para a realização do PRC nas escolas como:

- Carga horária mínima de 3.000 (três mil) horas, sendo 2.400 (duas mil e quatrocentas) horas obrigatórias e 600 a serem implantadas, gradativamente;
- As ações devem estar voltadas para as áreas de conhecimento, conforme proposta da DCNEM e articuladas à vida dos estudantes, respeitando seus contextos e realidades, que focalizem a leitura e o letramento;
- Atividades teórico-práticas que fundamentem os processos de iniciação científica e de pesquisa com utilização de laboratórios, para potencializar a aprendizagem nas diferentes áreas do conhecimento;
- Atividades em Línguas Estrangeiras/Adicionais com recursos e tecnologias, que contribuam para a aprendizagem dos estudantes;
- Fomento às atividades de produção artística, às atividades esportivas e corporais e às atividades que envolvam comunicação, cultura digital e uso de mídias e tecnologias;
- Práticas pedagógicas multi ou interdisciplinares, que articulem diferentes componentes curriculares de uma ou mais áreas de conhecimento;

- Estímulo à atividade docente em dedicação integral à escola; Consonância com as ações do Projeto Político-Pedagógico da escola; Participação dos estudantes no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM);

Acrescentamos que todas as mudanças curriculares deverão atender às normas e aos prazos definidos pelos Conselhos Estaduais para que as alterações sejam realizadas. As mudanças que ocorrerem no currículo por conta do PRC deverão ser submetidas à apreciação do Conselho Estadual.

No que diz respeito às condições exigidas pelo ProEMI, para que ocorra a implantação do PRC, destacamos dois pontos que são fundamentais, dentre outros, para que se obtenha êxito nessa política: o primeiro se refere à carga horária definida pelo Programa: mínimo de 3.000 (três mil horas), sendo obrigatórias 2.400 e 600 a serem implantadas gradativamente, quando comparada à matriz curricular do Ensino Médio do Estado do Pará, mostra-se menor, pois a apresentada em abril de 2016 pela SEDUC-PA tem uma carga horária de 3.520 horas para o diurno e 3.600 horas para o noturno.

Essa proposta ainda não foi aprovada e está sendo questionada por professores e alunos da rede pública de ensino, por um grupo de professores da Universidade Federal do Pará, pelo Sindicato dos Trabalhadores em Educação Pública do Pará (Sintepp), e outros interessados que manifestaram insatisfação, porque tal proposta reduz em 30% a carga horária do Ensino Médio. Araújo (2016) se manifesta contra tal proposta e apresenta argumentos que sustentam sua posição como:

A proposta apresentada pela SEDUC deve ser entendida não apenas como uma proposta de conteúdo técnico, que visa racionalizar o ensino médio paraense. Trata-se, pois, de uma proposta com conteúdo político conservador, que visa, de um lado, diminuir os gastos (já pequenos) do Estado do Pará com a educação básica e, de outro lado, reforçar uma lógica mercantil introduzida na educação paraense, a qual visa minimizar o conceito de educação básica e promover um tipo específico de ser humano ajustado às novas características do mercado de trabalho, que requereria o que a UNESCO denomina de “personalidade produtiva”³⁹.

³⁹ Texto elaborado para apresentação no Seminário sobre BNCC e Matriz Curricular do Ensino Médio, organizado pelo SINTEPP – Sindicato dos Trabalhadores em Educação Pública do Pará, em 30/06/2016. O texto está disponível na página <http://emdialogoamazonia.blogspot.com.br/2016/09/a-proposta-de-matriz-curricular-da.html> sem paginação, desse modo indicamos autor e ano.

Essa posição demonstra que o autor está analisando a proposta de mudança na matriz curricular do Ensino Médio no Pará dentro do contexto político nacional, em que as forças conservadoras atuam para que o Estado brasileiro vá se desobrigando de sua responsabilidade na garantia da educação pública.

[...] com a educação básica formadora de personalidades autônomas e imputar, à mesma, um conteúdo aparentemente estéril, mas ideologicamente ajustado ao *status quo* (ARAUJO, 2016).

Araujo (2016) ressalta que o projeto de Ensino Médio está situado no contexto da luta de classes, em que dois projetos de ensino estão em disputa e a partir deles outros são construídos. Os dois projetos de educação são identificados como:

Pragmático, que busca subordinar a educação aos interesses imediatos da realidade dada e que, baseado no princípio da **equidade**, pressupõe a existências de várias possibilidades e de percursos de ensino adequados aos diferentes grupos sociais e possibilidades econômicas dos sujeitos; e como outro tipo de projeto, que toma o **ensino médio como direito** baseado no princípio da **igualdade**, e que o entende como etapa de conclusão da educação básica, que tem como finalidade promover a autonomia dos sujeitos e que, mesmo considerando a possibilidades de diferentes itinerários escolares em função das peculiaridades regionais e étnico-raciais, não abre mão do acesso de todos aos saberes e competências necessários à formação ampla dos cidadãos (ARAUJO, 2016, grifos do autor).

O primeiro projeto de educação chamado de pragmático não possibilita a inclusão de todos, mas apenas de uma minoria privilegiada e não garante as mesmas condições de ensino e aprendizagem para todos, pois uma parte dele será privado, logo não será acessível a maioria. Já o segundo projeto, que toma o Ensino Médio como direito, nos possibilita compreender a educação como processo de formação humana em seus diferentes aspectos e realidades. Ressaltamos que mesmo a educação sendo considerada como direito legal, estabelecido na CF de 1988, não será efetivada sem que haja disputa, sem que a sociedade se organize para garantir a efetivação de seus direitos.

O Sindicato dos Trabalhadores em Educação Pública do Pará (SINTEPP) afirma que essa mudança em baixar a carga horária para o mínimo exigido por lei, não é ilegal, entretanto, não é condizente com a realidade da rede pública local, de abandono das escolas no que se refere à estrutura e às condições de funcionamento, em que as reformas parecem intermináveis, sem contar com o volume de recursos públicos envolvidos nessas reformas; a questão da segurança também é um fato insustentável, com frequência os espaços escolares

são invadidos e a comunidade escolar é ameaçada. A escola *locus* desta pesquisa já sofreu vários assaltos, nos quais professores e alunos já foram mantidos como reféns de assaltantes.

Araujo (2016) ressalta que a proposta de Matriz Curricular da SEDUC-PA “não tem base científica, empírica ou metodológica, ignora a precariedade da condição de oferta do Ensino Médio e apresenta a tese de ‘quanto menos ensino, melhor qualidade’”.

O Sintep tem apresentado a realidade da educação paraense e para corroborar com a afirmação de descaso com a educação pública paraense Araujo (2016), com base no Relatório de Auditoria Operacional do Tribunal de Contas do Estado (TCE), 2013, apresenta dados atuais sobre as condições das escolas públicas do Estado que para tanto são desconsideradas como variáveis importantes na determinação da qualidade da educação básica.

- a) Que 40% dos gestores das escolas têm dificuldades de elaboração do PPP, em função da falta de diretrizes ou orientações por parte da Secretaria de Educação;
- b) A ausência de recursos materiais e humanos disponibilizados pela SEDUC/UREs para a educação inclusiva;
- c) A ausência de materiais para trabalhar no laboratório de informática e ciências;
- d) O acúmulo de funções do coordenador pedagógico, por falta de servidores para atuarem na área administrativa;
- e) Instalações elétricas antigas e ultrapassadas;
- f) Insuficiência de pessoal de apoio/administrativo;
- g) Que 32% das escolas visitadas não tem vice-diretor;
- h) Que 52% das escolas apresentam paredes com infiltração;
- i) Que 81% das salas de aula possuem conforto acústico ruim e 67% possuem conforto térmico ruim;
- j) Que 50% dos alunos classificaram a ventilação como péssima;
- k) Que apenas 68% das escolas possuem iluminação externa, estando 43% destas em estado ruim;
- l) Que 96% das escolas não possuem carta de habite-se; 93% não possuem alvará sanitário e 93% não tem alvará do corpo de bombeiros;
- m) Que 82% das escolas não possuem extintores; 89% não possuem hidrante com mangueira; 100% não possuem nem detector de fumaça nem sinalização de emergência; 89% não possuem luz de emergência; e
- n) Que 82% das escolas não possuem rede de esgoto, coleta ou tratamento. Quase todas as escolas visitadas apresentaram esgoto a céu aberto e

muitas unidades escolares apresentaram alagamento ocasionado pelas chuvas.

Os dados apresentados contrariam a tese da SEDUC-PA de “quanto menos ensino, melhor qualidade” e sustentam a afirmação também de Araujo (2016) de que a SEDUC-PA fez uma “análise” superficial e maniqueísta, sem base teórica, empírica ou metodológica, para sustentar a proposta de Matriz Curricular para o Ensino Médio, portanto insustentável devendo ser questionada pelos movimentos sociais organizados para que não seja aprovada. O autor afirma ainda:

[...] deve-se considerar que é conhecida, na história política brasileira recente, a estratégia de desqualificação do serviço público para a sua posterior privatização. Neste caso, não é indevido pensar que a atual precarização da escola básica possa se articular ao seu processo de privatização (ARAÚJO, 2016).

Como já discutimos na Seção I desta tese, diante da crise do capitalismo é exigida a redução do papel do Estado frente às políticas públicas sociais que deverão ser assumidas pelos setores privados por meio das parcerias público-privadas, desse modo o Estado efetivará a racionalização dos recursos públicos e prestigiará a iniciativa privada. É o que está acontecendo na educação paraense, por meio de ações como contratos com o Instituto Unibanco, para implementar o Jovem de Futuro no Ensino Médio; com a Fundação Itaú para assessorar o Ensino Fundamental; com a Fundação Roberto Marinho, para assessorar e executar o Projeto Mundiar; com o Instituto ABCD para executar a formação continuada dos profissionais da educação; com uma empresa que deve gerenciar 50 escolas de Ensino Médio; com cursinhos particulares preparatórios ao ENEM; com cursinho de Inglês, com custo de R\$1.800,00/aluno e, com a proposta de substituição do Sistema de Organização Modular de Ensino (SOME)⁴⁰ pelo Projeto Mundiar⁴¹ (Cf. ARAÚJO, 2016).

⁴⁰ A Lei nº 7.806, de 29 de abril de 2014, regulamenta o Sistema de Organização Modular de Ensino (SOME), como Política Pública Educacional do Estado, estabelecendo normas gerais para sua adequada estrutura e funcionamento (Art. 1º).

⁴¹ O Projeto Mundiar é desenvolvido pela Secretaria de Estado de Educação (SEDUC) em parceria com a Fundação Roberto Marinho, foi iniciado em 2014 e faz parte das ações do Pacto Pela Educação do Pará. O objetivo é acelerar a aprendizagem e corrigir o fluxo escolar dos estudantes em distorção idade/ ano, possibilitando que eles terminem o ensino fundamental em 24 meses e o médio em 18 meses. O Projeto usa a metodologia de Telessala, com a justificativa de ser uma proposta pedagógica voltada para a formação da cidadania e desenvolvimento de competências e para o mundo do trabalho, com objetivo de fortalecer o desenvolvimento pessoal, social e cognitivo dos estudantes, além de contribuir para o desenvolvimento dos educadores envolvidos, por meio de uma proposta

Professores e alunos afirmam que a proposta de Matriz Curricular apresentada pela SEDUC-PA ao Conselho Estadual de Educação (CEE) para ser votada, não foi debatida publicamente. Ou seja, ela foi elaborada pelo executivo, sem participação dos interessados.

O Sindicato alerta também a sociedade paraense sobre o que vem ocorrendo com a educação pública no Estado, pois além dessa redução na Matriz Curricular do Ensino Médio também está acontecendo:

O fechamento total de escolas na capital e no interior; descaso com as suas estruturas; abandono dos espaços pedagógicos; reformas intermináveis e cada vez mais caras aos cofres públicos; não respeito à lei que garante o Piso Salarial aos (as) professores (as); além das tentativas de desviar recursos públicos para uma empresa privada que ministraria curso da língua inglesa no valor de 200 (duzentos) milhões de reais. Ação essa barrada na justiça por iniciativa do Sintepp (SINTEPP, 2016, p. 3).

Foi a partir da manifestação pública – como já anunciado – que a SEDUC-PA elaborou uma agenda (as datas estavam disponíveis no site da instituição), convidando alunos, professores, equipe de gestores e técnicos da Rede Estadual para participarem de algumas rodadas de debates nas USES, sobre a Matriz Curricular para o Ensino Médio, entretanto, esse debate está restrito à Região de Integração Metropolitana que abrange os municípios de Belém, Ananindeua, Benevides, Marituba e Santa Bárbara do Pará; os demais municípios do Estado ficaram excluídos dessas rodadas de conversa.

É importante destacar que a situação de mudança no Ensino Médio não está restrita somente ao Estado do Pará. O Projeto de Lei (PL) nº 6.840 de 2013, que trata da reforma do Ensino Médio está em tramitação para se tornar Lei. Enquanto isso já foi adotado pelo Presidente da República Michel Temer a Medida Provisória (MP) nº 746, de 22 de setembro de 2016, que institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) e a Lei nº 11.494 de 20 de junho de 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), e da outras providências.

Essa proposta de reforma do Ensino Médio vem sendo amplamente questionada pela sociedade, por meio instituições de educação básica e do ensino superior, por grupos de

pesquisadores e de entidades como o Movimento Nacional pelo Ensino Médio ⁴² que é composto por 10 entidades do campo educacional como: Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), Centro de Estudos Educação e Sociedade (CEDES), Fórum Nacional de Diretores das Faculdades de Educação (FORUMDIR), Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE), Sociedade Brasileira de Física, Ação Educativa, Campanha Nacional pelo Direito à Educação, Associação Nacional de Política e Administração da Educação (ANPAE), Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional Científica e Tecnológica (CONIF) e Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE)⁴³.

Os principais questionamentos sobre a reforma do Ensino Médio pelo Movimento Nacional pelo Ensino Médio estão expressos no quadro 10:

Quadro 10 – Questionamento sobre a Reforma do Ensino Médio

Pontos questionados na PL nº 6.840/2013	Posição do Movimento Nacional pelo Ensino Médio
O ensino médio diurno em jornada completa (tempo integral) de 7 horas estabelecendo como meta a universalização do acesso ao ensino de tempo integral em até 20 anos e no final do décimo ano, com 50% das matrículas em 50% das escolas.	A respeito da proposição de Ensino Médio diurno em jornada de 7 horas para todos, o Movimento Nacional pelo Ensino Médio entende que, em que pese a importância da oferta da jornada completa, a compulsoriedade fere o direito de acesso à educação básica para mais dois milhões de jovens de 15 a 17 anos que estudam e trabalham ou só trabalham (PNAD/IBGE 2011).
Proibição de acesso ao ensino noturno para menores de 18 anos, em até três anos.	Na mesma direção, a proibição de acesso ao ensino noturno para menores de 17 anos constitui-se em cerceamento de direitos além de configurar-se em uma superposição entre o Ensino Médio na modalidade de Educação de Jovens e Adultos e o Ensino Médio noturno 'regular'.
Ensino Médio Noturno com duração de 4.200 horas com a jornada diária mínima de três horas, contemplando o mesmo conteúdo curricular do ensino diurno e podendo até 1.000 horas serem integralizadas a critério do sistema de ensino.	Proposta para o Ensino Médio noturno com duração de quatro anos <i>com a jornada diária mínima de três horas, contemplando o mesmo conteúdo curricular do ensino diurno</i> desconsidera as especificidades dos sujeitos que estudam à noite, especificidades etárias, socioculturais e relativas à experiência escolar que culminam por destituir de sentido a escola para esses jovens e adultos.
Organização curricular em quatro áreas de conhecimento: linguagem, matemática, ciências da natureza e humanas com prioridade para Língua Portuguesa e Matemática sendo que no terceiro ano os estudantes escolheriam uma dessas áreas/ênfases.	O PL nº 6.840/2013 retoma o modelo curricular dos tempos da ditadura militar, de viés eficientista e mercadológico. A organização com ênfases de escolha para uma ou outra área contraria tanto a Constituição Federal quanto a LDB que asseguram o desenvolvimento pleno do educando e a formação comum como direito.
Obrigatoriedade de inclusão de temas transversais ao currículo: empreendedorismo, prevenção ao uso de drogas, educação ambiental, sexual, de trânsito, cultura da paz, código do consumidor, e noções sobre a Constituição Federal.	A proposta do PL nº 6.840/2013 de organização curricular com base em temas transversais às disciplinas retoma o formato experimentado em período recente da educação brasileira a partir das Diretrizes Curriculares Nacionais anteriores às que estão em vigência, e que se mostrou inócuo. As atuais Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio definem o currículo,

⁴² Foi criado no início de 2014 com objetivo de intervir no sentido da não aprovação do Projeto de Lei nº 6.840/2013.

⁴³ Informações disponíveis no site: http://www.anped.org.br/sites/default/files/resources/Informe_do_Movimento_Nacional_pelo_Ensino_Me_dio_sobre_o_PL_6840_16122014.pdf.

	em seu Art. 6º: “O currículo é conceituado como a proposta de ação educativa constituída pela seleção de conhecimentos construídos pela sociedade, expressando-se por práticas escolares que se desdobram em torno de conhecimentos relevantes e pertinentes, permeadas pelas relações sociais, articulando vivências e saberes dos estudantes e contribuindo para o desenvolvimento de suas identidades e condições cognitivas e sócio-afetivas”. (Resolução CNE/SEB 2/2012).
Incentivo, no último ano do Ensino Médio, da escolha da carreira profissional com base no currículo normal, tecnológico ou profissionalizante.	A inclusão no último ano do Ensino Médio da proposta de que o estudante possa fazer a opção por uma formação profissional contraria o disposto nos Artigo 35 da LDB 9.394/96 e desconsidera a modalidade de Ensino Médio Integrado à Educação Profissional, mais próxima da concepção proposta nas DCNEM e já em prática nas redes estaduais e federal.
Que as avaliações e processos seletivos que dão acesso ao ensino superior sejam feitas com base na opção formativa do aluno (ciências da natureza, ciências humanas, linguagens, matemática ou formação profissional); que a formação de professores seja feita por áreas do conhecimento.	O PL 6.840/2013 desconsidera, pré-requisitos fundamentais para o aprimoramento da qualidade do Ensino Médio que vêm sendo indicados há décadas como necessários e urgentes e ainda não suficientemente enfrentados, tais como a sólida formação teórica e interdisciplinar dos profissionais da educação, em cursos superiores em contraposição às concepções “minimalistas” (Cf. Art 3º do PL 6.840 que altera o disposto no Art. 62 da LDB quanto às licenciaturas e propõe a formação por áreas do conhecimento).

Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados do Movimento Nacional pelo Ensino Médio (2014)⁴⁴.

O Movimento Nacional pelo Ensino Médio defende esse nível de ensino “como Educação Básica, como educação ‘de base’, como etapa que assegura o direito à formação comum a todos e todas brasileiros e brasileiras”. Desse modo, a educação deve ser oportunizada como direito a uma formação humana integral que garanta o pleno desenvolvimento intelectual, afetivo, físico, moral e social sem discriminação de gênero, raça ou condição social, “com base nos princípios ético-políticos que promovam a autonomia intelectual e moral e que oportunizem a capacidade de análise e de crítica, tendo, enfim, a emancipação humana como princípio e finalidade⁴⁵”.

Silva e Krawczyk (2015) corroboram com a posição do Movimento Nacional do Ensino Médio, pois consideram que a proposta de organização curricular do PL nº 6.840/2013 retoma o modelo dos tempos da ditadura militar, de viés eficientista e mercadológico e representa um retrocesso. A opção para o ensino médio vinculada à opção formativa do estudante retoma o modelo da reforma Capanema dos anos de 1940 e se constitui em cerceamento do direito de escolha e mecanismo de exclusão.

Com relação à ampliação da jornada escolar, Silva e Krawczyk (2015) consideram importante, porém, para os jovens que trabalham é inaplicável, além do que exige de proposta pedagógica que integre todas as fases da formação humana; regime de trabalho docente de 40 horas em uma única escola; recursos materiais e humanos em diferentes áreas; flexibilização

⁴⁴ Os dados foram comparados a Medida Provisória de nº 746 de setembro de 2016.

⁴⁵ Movimento Nacional pelo Ensino Médio (2014).

na organização do tempo e do espaço, entre outros, que não estão contemplados e são fundamentais para que as escolas de educação básica funcionem em tempo integral.

As autoras afirmam também que a o PL que está para ser votado, teve em sua fase de elaboração uma escassa de participação dos sindicatos e movimentos sociais e acolheu, predominantemente, pessoas ligadas ideologicamente com propostas do setor privado. Apesar da afirmação de que houve participação de entidades como CNTE, ANPED e ANPAE, suas propostas foram ignoradas.

As manifestações públicas de repúdio ao PL nº 6.840/2013 Revelam descontentamento com as mudanças previstas em tal Projeto, pois atentam contra o direito a educação pública, retrocede e revoga o conceito de educação básica como direito social e subjetivo, estabelecido na Constituição Federal (CF) de 1988 (artigo 205) de que a educação deve visar “[...] o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”; (artigo 208) seu Paragrafo Primeiro: “o acesso ao ensino obrigatório e gratuito é direito público subjetivo” e a LDBEN de 1996 (artigo 22) que afirma:

A educação básica comum tem por finalidade desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e no prosseguimento dos Estudos.

Estamos testemunhando publicamente nos diferentes Estados da Federação, manifestações contrárias às mudanças para a educação pública em geral. Estudantes da Educação Básica e do Ensino Superior não aprovam as mudanças que são vistas como retrocesso as conquistas já alcançadas principalmente pós Constituição Federal de 1988, dentre elas a educação como direito de todos e o processo de democratização do ensino. Diversas instituições de ensino superior públicas e algumas poucas particulares, Sindicatos e Associações já se posicionaram contrários às mudanças previstas com relação à reforma do Ensino Médio por meio do PL nº 6.840/2013, da Medida Provisória nº 746/2016 e da PEC nº 55, a antiga PEC 241⁴⁶ que foi chamada de “PEC do Teto dos Gastos”, cujo objetivo é limitar despesas com saúde, educação, assistência social e Previdência por 20 anos.

Bresser Pereira (2016)⁴⁷ considera que essa PEC nº 55, proposta pelo governo de Michel Temer, aprovada na Câmara dos Deputados Federal em 25 de outubro de 2016 e no Senado Federal em 30 de novembro de 2016, “serve para atender a classe rica dominante que

⁴⁶ De autoria do Ministro da Fazenda Henrique Meirelles.

⁴⁷ Entrevista de Luiz Carlos Bresser Pereira ao Programa Diário do Centro do Mundo (DCM) na TVT, em 21/10/2016.

patrocinou o golpe e essa onda de ódio [...]”. Concordamos com o autor, pois a classe trabalhadora e, portanto, a de menor aquisição salarial, será a mais penalizada com aprovação dessa PEC, tendo em vista que os investimentos públicos serão reduzidos e com isso o atendimento a essa classe se tonará menor.

O autor afirma que a PEC “[...] tem como objetivo dismantelar o estado de bem-estar social e destruir o Sistema Único de Saúde (SUS) e a educação fundamental”, uma vez que a proposta de reforma anunciada pelo governo por meio da PEC nº 55, objetiva a redução do tamanho do Estado ou a desmontagem do Estado Social, através de reformas como essa que congelam os gastos públicos, mas mantêm os juros. Sendo assim, a medida adotada pelo governo, por meio da PEC 55, atende aos propósitos do neoliberalismo, que segundo o autor é a ideologia da luta dos ricos contra os pobres.

Diante das mudanças que estão ocorrendo hoje no País, por meio de Medidas Provisórias e de Leis que alteram a Constituição Federal de 1988, retrocedendo as conquistas nas áreas trabalhistas e nos direitos sociais, fica evidente o lado que o atual governo brasileiro, certamente, não é da classe trabalhadora, já que tais mudanças tendem a afetar principalmente essa classe, que terá reduzidas as oportunidades de acesso à educação pública, ao Sistema Único de Saúde (SUS), à segurança pública, enfim, aos direitos sociais estabelecidos na Carta Magna de 1988, num forte avanço privatista.

O segundo ponto, que destacamos nas exigências do ProEMI para implantação do PRC nas escolas de Ensino Médio pública, refere-se à dedicação integral do professor na escola, aspecto importante não só por conta da exigência do Programa. Entretanto, as informações colhidas junto à SEDUC-PA, dão conta de que essa ainda não é a realidade das escolas com ProEMI no Estado do Pará. Os professores continuam lotados em diferentes escolas e não existe dedicação de tempo integral.

A escola deverá organizar as ações que comporão o PRC e devem contemplar as diversas áreas do conhecimento a partir de atividades propostas nos seguintes macrocampos⁴⁸: Acompanhamento Pedagógico (Linguagens, Matemática, Ciências Humanas e Ciências da Natureza); Iniciação Científica e Pesquisa; Leitura e Letramento; Línguas Estrangeiras;

⁴⁸ Compreende-se por macrocampo um campo de ação pedagógico-curricular no qual se desenvolvem atividades interativas, integradas e integradoras dos conhecimentos e saberes, dos tempos, dos espaços e dos sujeitos envolvidos com a ação educacional. Os macrocampos se constituem, assim, como um eixo a partir do qual se possibilita a integração curricular com vistas ao enfrentamento e à superação da fragmentação e hierarquização dos saberes. Permite, portanto, a articulação entre formas disciplinares e não disciplinares de organização do conhecimento e favorece a diversificação de arranjos curriculares (BRASIL, 2014, p.08).

Cultura Corporal; Produção e Fruição das Artes; Comunicação, Cultura Digital e uso de Mídias; e Participação Estudantil.

O Programa Ensino Médio Inovador, quando de sua implantação pelo Estados, Distrito Federal e Escolas Federais, pretende estabelecer mudanças significativas nas escolas públicas de ensino médio, não profissionalizante, no país, revertendo os dados relativos a esta etapa da educação básica, capaz de incorporar componentes que garantam maior sustentabilidade das políticas públicas, reconhecendo a importância do estabelecimento de uma nova organização curricular, que possa fomentar as bases para uma nova escola de ensino médio (BRASIL, 2009, p.7).

As ações deverão ser incorporadas gradativamente ao currículo, com objetivo de ampliar o tempo na escola, possibilitando uma educação integral e, também, a diversidade de práticas pedagógicas, de modo que, de fato, qualifiquem os currículos das escolas de Ensino Médio.

De acordo com a Portaria nº 971 de 9 de outubro de 2009 (BRASIL, 2009), Artigo 2º, Parágrafo Único, são objetivos do ProEMI:

- I – Expandir o atendimento e melhorar a qualidade do ensino médio;
- II – Desenvolver e reestruturar o ensino médio não profissionalizante, de forma a combinar formação geral, científica, tecnológica, cultural e conhecimentos técnicos-experimentais;
- III – Promover e estimular a inovação curricular no ensino médio;
- IV – Incentivar o retorno de adolescentes e jovens ao sistema escolar e proporcionar a elevação da escolaridade;
- V – Fomentar o diálogo entre a escola e os sujeitos adolescentes e jovens;
- VI – Promover uma escola média onde os saberes e conhecimentos tenham significado para os estudantes e desenvolvam sua autonomia intelectual;
- VII – desenvolver a autonomia do estudante por meio do oferecimento de uma aprendizagem significativa.
- VIII – Criar uma rede nacional de escolas de ensino médio públicas e privadas que possibilite o intercâmbio de projetos pedagógicos inovadores.
- IX – Promover intercâmbio dos Colégios de Aplicação das IFES, dos Institutos Federais e do Colégio Pedro II com as redes públicas estaduais de ensino médio.
- X – Incentivar a articulação, por meio de parcerias, do sistema S com as redes públicas de ensino médio estaduais.

A adesão ao ProEMI é realizada pelas Secretarias de Educação Estaduais e Distrital, que selecionam as escolas de Ensino Médio que participarão do ProEMI e receberão apoio técnico e financeiro para a elaboração e o desenvolvimento de seus PRC. A partir de 2013 foi permitida a participação no ProEMI de todas as escolas que faziam parte dos sistemas de Educação Estaduais e Distrital, incluindo as escolas Normal Médio, do Campo e de Ensino Médio Integrado.

O Projeto de Redesenho Curricular deverá ser elaborado pelas escolas indicadas pelas Secretarias de Educação dos Estados e do Distrito Federal, no PAR/SIMEC, de acordo com as normativas vigente no Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) e no Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI) (BRASIL, 2014, p. 4).

De acordo com o Documento Orientador do ProEMI (BRASIL, 2014), o apoio técnico-financeiro será repassado anualmente às escolas de Ensino Médio estaduais e distrital, que tenham seu PRC aprovado pelas que Secretarias de Educação e pelo MEC. O mesmo documento destaca que o PRC deverá atender as reais necessidades das unidades escolares, no sentido de assegurar melhorias significativas na aprendizagem e no desenvolvimento dos estudantes, reconhecendo as especificidades regionais e as concepções curriculares implementadas pelas redes de ensino.

Desse modo, o PRC deve ser elaborado coletivamente com a participação de todos, para que ele considere a realidade da escola e dos estudantes. Sendo assim, as escolas devem seguir a seguinte orientação para elaborar o PRC:

- **Análise do contexto da Unidade Escolar:** descrição do perfil e do funcionamento da escola, equipe técnica, número e perfil dos docentes, matrículas no ensino médio (por período) em outra etapas/modalidades, infraestrutura e dados relevantes sobre a comunidade e contexto local.
- **Avaliação Estratégica, com análise do contexto sócio-político:** Identificar as potencialidades e possibilidades no contexto escolar que contribuam para o pleno desenvolvimento do projeto.
- **Articulação com as ações sistêmicas que compõem a política para o Ensino Médio Integral e com o Projeto Político Pedagógico da Escola:** as ações do Projeto de Redesenho Curricular deverão estar em consonância com o Projeto Político Pedagógico da escola e, prioritariamente, com as ações sistêmicas que compõem a política nacional para o Ensino Médio Integral, em diálogo com as políticas estaduais. Poderão articular-se com outros programas, em especial, o Plano de Ação Articulada (PAR), Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC), o Programa Mais Educação, o Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), o Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE), o Programa Nacional

de Informática na Escola (PROINFO), o Programa Nacional Biblioteca na Escola (PNBE), o Plano Nacional de Formação de Professores (PARFOR) e dos programas e políticas desenvolvidos em cada estado.

▪ **Articulação com outras instituições:** os projetos poderão contemplar parcerias com instituições, como: Universidades, Institutos Federais, Museus, Zoológicos, Teatros, Cinemas, Fundações de Ciência, Pesquisa e Tecnologia, dentre outras, visando tanto a ampliação dos espaços educativos como a ampliação dos ambientes educacionais.

▪ **Definição de estratégias para acompanhamento e avaliação das ações:** a escola deverá acompanhar as ações em desenvolvimento e analisar o impacto destas a partir dos resultados de suas avaliações (internas), dos principais indicadores educacionais do Censo Escolar (índices de aprovação, reprovação, evasão e abandono, dentre outros) e dos resultados do ENEM.

▪ **Elaboração do Projeto de Redesenho Curricular- PRC para o prazo de 2 anos,** embora a inserção de novas escolas possa ser realizada anualmente no PAR/SIMEC, conforme os prazos estabelecidos pelo MEC e que serão informados às Secretarias de Educação Estaduais e Distrital.

▪ As etapas estratégicas não estarão descritas no PDDE Interativo, mas são essenciais para a consistência do Projeto de Redesenho Curricular (PRC) (BRASIL, 2014, p. 14 e 15) Grifos do legislador.

Como podemos constatar, as orientações para elaboração do PRC das escolas de Ensino Médio deverão ocorrer por meio da participação, da construção coletiva nas escolas onde será implementado o ProEMI.

Estudos realizado por Santos (2016) sobre o ProEMI, revelaram que as ações propostas nos PRC das escolas da Grande Florianópolis foram ao encontro aos pressupostos preconizados nos documentos oficiais, como a promoção da pesquisa e o incentivo às atividades práticas. Entretanto, a autora constatou que o PRC ainda é um documento desconhecido para muitos professores envolvidos no Programa, o que segundo ela pode comprometer as possíveis inovações desenvolvidas nas escolas.

Alcântara (2015) também realizou pesquisa sobre a implementação e a operacionalização do ProEMI em três escolas de Manaus e sua constatação foi que o PRC dessas escolas existe apenas no aspecto formal, pois na prática os atores escolares pouco o compreendem, o que também indica desconhecimento. A autora constatou que “As escolas apenas realizam as compras de materiais com recursos enviados a cada ano por meio da conta do PDDE (p.66) ”, mas não conseguem inovar o trabalho pedagógico e as práticas são isoladas. Além disso, a autora identificou que algumas diretrizes do programa são negligenciadas pela Secretaria de Educação “[...] começa desde a seleção das escolas, passa

pela falta de acompanhamento dos PRCs e culmina com a falta de suporte às escolas na implementação e operacionalização do programa (p. 69).”

Cabe afirmar que esse processo de elaboração do PRC deve se dar por meio da gestão democrática, um dos princípios da educação nacional estabelecido na CF de 1988 (Artigo 206, Inciso VI), que prevê a participação na tomada de decisões na escola, em que os Conselhos Escolares, as Unidades Executoras (UEXs) e Grêmios Estudantis teriam papel fundamental na representação da comunidade escolar.

O desconhecimento e a não compreensão do PRC pelos professores revela que as escolas não envolveram a participação coletiva e a transparência na elaboração do PRC, elementos considerados fundamentais no processo de democratização da escola pública.

[O PRC] deve apresentar ações relacionadas ao aluno e professor, envolvendo atividades interdisciplinares e que, para a sua concretização, poderão definir a aquisição de materiais e tecnologias educativas e incluir formação específica para os profissionais da educação envolvidos na execução das práticas (SOUZA, 2015, p.116).

Dentro desse cenário, é importante considerarmos a atribuição que cada ente envolvido com o ProEMI deve assumir para que o Programa seja implementado e para que ele funcione segundo o planejado. Ao FNDE e ao MEC, respectivamente, compete o financiamento, a documentação relativa à habilitação, à prestação de contas de acordo com o Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE); à coordenação geral do Programa pela Secretaria de Educação Básica (SEB), Diretoria de Currículos e Educação Integral (DICEI), por meio da Coordenação Geral do Ensino Médio (COEM). (BRASIL, 2014).

Como podemos observar, a coordenação geral está sob responsabilidade do MEC, mas cada ente federado tem um papel para que o Programa seja implementado nas diferentes realidades. À Unidade Executora (EEx), neste caso, são as Secretarias de Educação Estaduais e Distrital que devem coordenar o ProEMI, especialmente na contrapartida que deverá se efetivar por meio da ampliação gradativa da carga horária e garantia de lotação dos professores em uma única escola; indicar no PAR/SIMEC as escolas que deverão participar do programa; constituir Comitê Gestor do Programa; analisar os projetos de redesenho curricular e orientar as escolas para possíveis ajustes nos projetos, validando e encaminhando os projetos para a equipe do MEC, via PDDE Interativo; garantir que cada escola beneficiária disponha de um professor do quadro permanente, com jornada de 40 (quarenta) horas semanais e dedicação exclusiva ao programa, para exercer as funções de articulador das ações de redesenho curricular; estabelecer instrumentos de acompanhamento e avaliação da

implantação do ProEMI nas escolas; garantir livre acesso às suas dependências a representantes da SEB/MEC, do FNDE, do Tribunal de Contas da União (TCU), do Sistema de Controle Interno do Poder Executivo Federal e do Ministério Público; orientar as escolas para que encaminhem ao Conselho Estadual de Educação (CEE) as mudanças curriculares, assim como informações referentes à ampliação da carga horária; orientar as escolas no preenchimento do Censo Escolar; zelar para que as UEX/escolas cumpram as disposições constantes na Resolução do ProEMI (BRASIL, 2014).

Nesse contexto, o Comitê Gestor do Programa é composto pelo coordenador do Ensino Médio da Secretaria de Educação, por 2 (dois) membros da equipe Técnico-Pedagógica e membros da Área Financeira da Secretaria Estadual/Distrital, serão a equipe gestora do programa nas Secretarias de Educação dos Estados e do Distrito Federal e assumem um papel importante dentro da organização do Programa na Secretaria de Educação Estadual/ Distrital. É necessário elucidarmos que pela realização de entrevista ao coordenador estadual do programa na SEDUC-PA, constatamos que a coordenação estava incompleta, pois sua composição que antes era formada por 8 (oito) membros, atualmente estava com apenas 1 (um) membro para um Programa que está presente em 142 municípios do Estado. Observemos o que relatou o representante do ProEMI na SEDUC-PA:

Quando eu cheguei em 2014, a equipe era composta por 8 pessoas [as pessoas foram saindo] eu terminei ficando sozinho. Só não é mais difícil porque hoje o ProEMI está em *stand by*, tanto no MEC quanto aqui na Secretaria de Educação. Então como estou só na SEDUC não está sendo mais difícil por conta disso, mas temos algumas demandas, pois algumas escolas ainda têm recursos que não trabalharam, tem muito trio gestor que vem tirar dúvidas aqui com a gente e estamos atendendo, temos uma demanda desse tipo (Representante do ProEMI na SEDUC-PA).

O representante do ProEMI na SEDUC-PA comenta que o Programa está parado e, por isso, as escolas demandaram menor orientação junto à SEDUC-PA, mas se estivesse em pleno funcionamento as coisas seriam mais difíceis, em vista de não existir uma equipe estadual efetiva, pois o programa está em 142 municípios e em 463 escolas da rede estadual de ensino. Ao falar da estrutura organizacional do Programa no Estado, ele a definiu e já aponta algumas limitações, como falta de profissionais lotados tanto na Sede da SEDUC -PA quanto nas Unidades SEDUC-PA na Escola (USES) e nas Unidades Regional de Educação (URES).

Estrutura: [...] nós temos aqui na **SEDUC a coordenação**, que deveríamos ser uma equipe grande em vista do ProEMI ser o maior programa no Estado,

é o único que está em 142 municípios. É o único programa do Estado que atinge toda essa quantidade de escolas e municípios. Nas **USES** e **URES** nós temos um supervisor do programa na parceria com o Instituto Unibanco, é uma exigência que o Instituto fez que esse supervisor fosse exclusivo e lotado com 200 horas. Ele nunca foi exclusivo porque nas USES e URES não tem pessoal suficiente para deixar um supervisor exclusivo, então ele nunca foi exclusivo. Abaixo das USES e URES tem as **escolas**, as escolas tem o trio gestor as pessoas de referência: diretor, especialista em educação e professor articulador. Então basicamente a estrutura é essa (Representante do ProEMI na SEDUC-PA).

Quanto à Unidade Executora (Uex), essa também tem um papel fundamental, pois será a responsável pela efetivação das ações e, é por meio dessa Unidade que receberão recursos para custeio e capital, e deverão:

- Preencher o diagnóstico das escolas no PDDE Interativo;
- Inserir o PRC na aba ProEMI do PDDE Interativo, atendendo as orientações das Secretarias as quais estão vinculadas;
- Disponibilizar informações (Censo Escolar) e dados escolares que contribuam para o registro institucional do ProEMI, bem como para a disseminação de experiências exitosas juntos às demais escolas e sistemas educacionais;
- Participar de reuniões técnicas e eventos de formação, promovidos pelas Secretarias de Educação Estaduais e Distrital e pela SEB/MEC, que contribuam para a sustentabilidade, ampliação e aperfeiçoamento do ProEMI;
- Indicar um professor para a função de coordenador e articulador do ProEMI na escola;
- Proceder à execução e à prestação de contas dos recursos de acordo com as normas vigentes do PDDE e do ProEMI;
- Zelar para que a prestação de contas referida no item anterior contenha os lançamentos e seja acompanhada dos comprovantes referentes à destinação dada aos recursos repassados de acordo com as normas vigentes do ProEMI e a outras que, eventualmente, tenham sido repassados, nos moldes operacionais e regulamentares do PDDE, na mesma conta bancária específica, fazendo constar no campo "Programa/Ação" dos correspondentes formulários, a expressão "PDDE Qualidade";
- Fazer constar dos documentos probatórios das despesas realizadas com os recursos de acordo com as normativas vigentes no PDDE e no ProEMI (notas fiscais, faturas, recibos) a expressão "Pagos com recursos do FNDE/PDDE Qualidade/ ProEMI"; e
- Garantir livre acesso às suas dependências a representantes da SEB/MEC, do FNDE, do Tribunal de Contas da União (TCU), do Sistema de Controle Interno do Poder Executivo Federal e do Ministério Público, prestando-lhes esclarecimentos e fornecendo-lhes documentos requeridos, quando em

missão de acompanhamento, fiscalização e auditoria (BRASIL, 2014, p. 18 e 19).

Observamos que na distribuição das atribuições, é fundamental que cada ente envolvido desempenhe seu papel para que a unidade de ensino possa implementar e desenvolver adequadamente o ProEMI. No caso do MEC, por exemplo, é fundamental que ele assegure às Secretarias de Educação Estaduais e Distrital as orientações, os acompanhamentos e as avaliações das atividades, pois a ele compete a responsabilidade de estabelecer ações e estruturas para implantação, implementação, monitoramento e avaliação do ProEMI e assim as Secretarias Estaduais e Distrital, bem como as unidades de ensino e os colegiados que farão parte no Programa, todos tem um papel importante para que a política seja implementada e alcance seus objetivos.

As escolas, para participarem do ProEMI, deverão ser indicadas pelas Secretarias de Educação Estaduais e Distrital e precisarão atender aos seguintes critérios:

- a) A adequação da estrutura física e quadro técnico-docente das escolas que permitam a ampliação do tempo do estudante na escola, e, gradativamente, à educação em tempo integral;
- b) Capacidade de articulação da escola com outras instituições e políticas públicas, como forma de ampliação dos espaços educativos e de aperfeiçoamento dos docentes;
- c) Capacidade para atender as especificidades da escola no período noturno, assim como as especificidades do Normal Médio e do Ensino Médio Integrado. (BRASIL, 2014, p. 19).

O documento orientador do ProEMI (BRASIL, 2014) indica que a equipe pedagógica da escola, deve participar de todo processo de elaboração PRC e, a coordenação dos trabalhos ficará sob a responsabilidade do professor articulador, que deverá ser escolhido pelos professores e coordenadores da escola. Esse professor deverá estar lotado na escola com 40 horas semanais e com dedicação exclusiva às ações do programa, o que, ainda não é a realidade do programa no Estado do Pará.

Conforme nos relatou o representante do ProEMI na SEDUC-PA, o papel do professor articulador tem sido difícil junto às escolas. Geralmente ele fica pouco tempo na função, logo pede para sair, o que ocasiona a descontinuidade dos trabalhos.

O articulador era para ser uma figura extremamente importante no Programa, mas ele acabou sendo um ponto de muitas dificuldades e se a gente tivesse

realmente um articulador, que fosse lotado para escola e ele passasse por formações, recebesse treinamento e na escola conseguisse desenvolver o trabalho de executar o recurso, de executar as ações pedagógicas acho que a gente conseguiria desenvolver bem melhor o projeto, mas com tantas dificuldades o ProEMI ainda não conseguiu se desenvolver, não conseguiu executar bem o programa até agora (Representante do ProEMI na SEDUC-PA).

O representante da SEDUC - PA atribui papel importante para o articulador e destaca que para o melhor funcionamento das ações do ProEMI, seria importante que esse professor recebesse formação e orientações, e ainda ficasse responsável pela execução dos recursos e da parte pedagógica. Particularmente, consideramos que as funções devem ser desempenhadas coletivamente na escola, sob a coordenação do professor articulador, porém ressaltamos que é fundamental o envolvimento do diretor e do especialista em educação, pois juntos com o articulador formam o Trio Gestor.

No referente à formação que o Professor Articulador deveria receber, constatamos em entrevista na EEEFM Professor Antônio Gondim Lins, *locus* de nossa pesquisa, que esse professor não recebeu formação antes de assumir essa função e assim se expressou:

Quando eu entrei no ProEMI eu não tive formação nenhuma. Eu tive que estudar tudo para saber como fazer. Não foi nem a direção, pois nem a própria direção sabia. Foi um projeto como todos projetos que chegam: ‘olha tem um projeto que vem dinheiro, te inscreve, te inscreve que vem dinheiro’. ‘Só que precisa de profissionais para trabalhar com isso!’ ‘Não, bota o fulano!’ ‘Tu não tens nenhum professor lá para colocar?’ ‘Mas a pessoa não sabe.’ ‘Mas bota que depois ele aprende, a gente ensina’. É assim que funciona [*não é pensado o profissional para essa atividade?*] Não. A pessoa vai fazer a formação, mas será que ele aprendeu mesmo? Eu penei. Logo no primeiro ano eu tive que aprender sozinho, agora não, agora eu já tenho uma experiência, eu já sei como fazer, até lançar no sistema (Professor Articulador da Escola).

Esse relato demonstra que a escolha desse articulador não atendeu às exigências do Documento Orientador do ProEMI (BRASIL, 2014), que previu essa função deveria exercida, obrigatoriamente, por um professor com formação e perfil adequados, em condições para desempenhar as seguintes atribuições:

- Desenvolver e implantar estratégias para a sistematização das ideias e ações propostas pelos professores, visando à elaboração do Projeto de Redesenho Curricular (PRC) da escola, em consonância com o Documento Orientador do Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI), as orientações curriculares das Secretarias Estaduais e Distrital e do Projeto Político Pedagógico da escola;

- Promover as articulações curriculares necessárias, internas e externas ao contexto escolar, estabelecidas no Projeto de Redesenho Curricular;
- Coordenar e acompanhar a execução das ações de redesenho do currículo da escola;
- Estabelecer canais permanentes de articulação com a Secretaria de Educação e com outras instituições possibilitando: gestão compartilhada; ampliação dos territórios educacionais; dinamização dos ambientes socioculturais existentes na região (BRASIL, 2014, p. 20).

Essas atribuições demonstram a importância do papel do professor articulador no espaço escolar, mas, para que esse professor desenvolva as atividades que lhes são atribuídas, precisará de lotação em uma única escola, contar com o apoio e a participação da comunidade escolar, principalmente dos demais membros do Trio Gestor, já que o trabalho exige formação e capacidade técnica para lidar com as diferenças e liderar a equipe.

Às escolas que aprovarem seus PRC serão destinados, por meio de suas UEX próprias, recursos de custeio e de capital⁴⁹, de acordo com a carga horária escola, conforme pode ser visto nas Tabelas 6 e 7.

Tabela 6 – Escolas com jornada escolar de 5 (cinco) horas diárias e/ou com oferta de Ensino Médio no período noturno.

Intervalo de classe de número de alunos matriculados no ensino médio no ensino médio unidade educacional.	Valores de Repasse		
	Custeio (70%)	Capital (30%)	Total
Até 100 alunos	14.000,00	6.000,00	20.000,00
100 a 300	21.000,00	9.000,00	30.000,00
301 a 500	28.000,00	12.000,00	40.000,00

⁴⁹ **Recursos de Custeio** são aqueles destinados à aquisição de bens e materiais de consumo e à contratação de serviço para a realização de atividades de manutenção, necessários ao regular funcionamento da escola.

Exemplo 1: Papel, cartolina, material de limpeza, giz, tinta de parede, fita de vídeo virgem, material para manutenção e reparo das instalações elétricas, hidráulicas e sanitárias (fios, tomadas, interruptores, canos, conexões etc.).

Exemplo 2: Contratação de serviços para realização de pintura do prédio, reparos nas instalações elétricas, hidráulicas e sanitárias, e reparo de equipamentos, desde que não sejam contratados servidores que tenham vínculo com a administração pública de qualquer esfera de governo.

Recursos de Capital são aqueles destinados a cobrir despesas com a aquisição de equipamentos e material permanente para as escolas, que resultem em reposição ou elevação patrimonial. Exemplo: aquisição de bebedouro, fogão, armário, ventilador, equipamento de informática, retroprojektor, projetor de slides, geladeira, mimeógrafo etc. Consultado no site: <http://www.fn.de.gov.br/prestacao-de-contas/prestacao-de-contas-perguntasfrequentes/item/555-repasses-diretos> .

501 a 700	35.000,00	15.000,00	50.000,00
701 a 900	42.000,00	18.000,00	60.000,00
901 a 1100	49.000,00	21.000,00	70.000,00
1101 a 1300	56.000,00	24.000,00	80.000,00
1301 a 1400	63.000,00	27.000,00	90.000,00
Mais de 1401	70.000,00	30.000,00	100.000,00

Fonte: BRASIL, MEC/SEB, 2014.

Na Tabela 6, os cálculos para os repasses são feitos para as escolas que funcionam 5 (cinco) horas/diárias ou com a oferta de Ensino Médio Noturno. Podemos observar que os valores repassados para as escolas que se enquadram nessa situação, são menores que para as escolas que funcionam em tempo integral (ver Tabela 7). É importante considerarmos que no primeiro caso das escolas (Tabela 6), os alunos ficarão menos tempo e serão alunos diferentes frequentando a escola durante os turnos, o que leva a sua menor participação em outras atividades escolares. No segundo caso (Tabela 7), os alunos serão os mesmos durante o dia todo, pois terão aula em tempo integral com possibilidade de desenvolverem outras atividades dentro da própria escola, o que deverá fazer a diferença no processo de ensino e aprendizagem.

As escolas que implementarem o ProEMI deverão ter estrutura física com espaços adequados e profissionais em quantidade suficiente para atender alunos nas duas situações de tempo, apresentados nas Tabelas 6 e 7, pois nessas escolas terão alunos com apenas um turno de aula e outros com tempo integral.

Tabela 7 – Escolas com jornada escolar em tempo integral de, no mínimo, 7 (sete) horas diárias.

Intervalo de classe de número de alunos matriculados no ensino médio no ensino médio unidade educacional.	Valores de Repasse		
	Custeio (70%)	Capital (30%)	Total
Até 100 alunos	19.600,00	8.400,00	28.000,00
100 a 300	29.400,00	12.600,00	42.000,00
301 a 500	39.200,00	16.800,00	56.000,00
501 a 700	49.000,00	21.000,00	70.000,00
701 a 900	58.800,00	25.200,00	84.000,00
901 a 1100	68.600,00	29.400,00	98.000,00
1101 a 1300	78.400,00	33.600,00	112.000,00
1301 a 1400	88.200,00	37.800,00	126.000,00

Mais de 1401	98.000,00	42.000,00	140.000,00
--------------	-----------	-----------	------------

Fonte: BRASIL, MEC/SEB, 2014.

É importante ressaltar a importância dos repasses de recursos para as escolas pois, para muitos gestores, são eles que possibilitam o desenvolvimento de ações voltadas para atender ao Ensino Médio. Silvestre (2013) destaca como um ponto comum entre os gestores de escolas em Mossoró que implementaram o ProEMI, a vinda de recursos financeiros que são administrados pelas próprias escolas, de acordo com suas prioridades e atendendo às orientações do Programa. Para alguns desses gestores, o Ensino Médio só existia na escola por conta do ProEMI, já que, com os recursos que chegam eles, conseguem implementar projetos que antes só estavam no papel.

Na Figura 5, apresentamos o fluxograma do Projeto de Redesenho Curricular com base nas DCNEM.

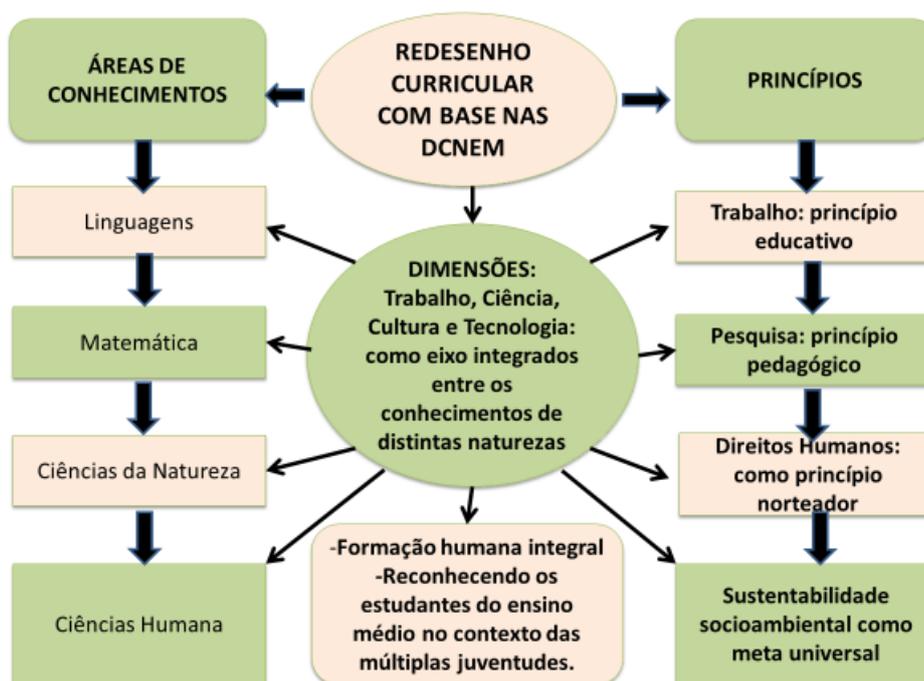


Figura 5 – Projeto de Redesenho Curricular com base nas DCNEM

Fonte: Brasil, 2014.

A articulação entre as áreas de conhecimentos, os princípios e as dimensões, revela a **indissociabilidade** entre trabalho, ciência e cultura, demonstrada no Projeto de Redesenho Curricular (Figura 5), pode levar a uma formação humana integral. Essa proposta expressa um

Ensino Médio preocupado com a formação dos sujeitos. Entretanto, é preciso considerar a chamada que Ramos (2007) faz, com relação a essa **indissociabilidade**:

Compreender a relação indissociável entre trabalho, ciência e cultura significa compreender o trabalho como princípio educativo, o que não se confunde com o ‘aprender fazendo’, nem é sinônimo de formar para o exercício do trabalho. Considerar o trabalho como princípio educativo equivale dizer que **o ser humano é produtor de sua realidade** e, por isto, se apropria dela e pode transformá-la. Equivale dizer, ainda, que nós **somos sujeitos de nossa história e de nossa realidade**. Em síntese, o trabalho é a primeira mediação entre o homem e a realidade material e social (RAMOS, 2007, p. 4). Grifos nossos.

Ramos (2007) chama a atenção para o cuidado que devemos ter com a perspectiva da integração entre trabalho ciência e cultura, uma vez que o trabalho se constitui como prática econômica, é por meio dele que são garantidas a nossa existência e a produção das riquezas e, assim, essa prática econômica vai se transformando em fundamento da profissionalização. Entretanto, afirma Ramos (2007, p. 5):

[...] sob a perspectiva da integração entre trabalho, ciência e cultura, a profissionalização se opõe à simples formação para o mercado de trabalho. Antes, ela incorpora valores ético-políticos e conteúdos históricos e científicos que caracterizam a práxis humana. Portanto, formar profissionalmente não é preparar exclusivamente para o exercício do trabalho, mas proporcionar a compreensão das dinâmicas sócio-produtivas das sociedades modernas, com as suas conquistas e os seus revezes, e também habilita as pessoas para o exercício autônomo e crítico de profissões, sem nunca se esgotar a elas.

É importante percebermos que a Proposta de Redesenho Curricular, com base nas DCNEM, deve ser implementada nas escolas de Ensino Médio do Brasil, considerando a garantia da integração entre as áreas de conhecimentos, os princípios e as dimensões, para que haja a **indissociabilidade** entre trabalho, ciência e cultura e, desse modo, garantir aos que cursam o Ensino Médio, uma formação humana integral que lhe possibilite ser sujeitos de direitos neste tempo e não em um futuro indefinido.

Nessa discussão sobre o ProEMI, consideramos importante trazer para o debate, o Projeto Jovem de Futuro (JF).

O JF, lançado no Estado do Pará em junho de 2012, é uma parceria entre o Governo do Estado, o Ministério de Educação (MEC), Secretaria de Assuntos Estratégicos do Governo Federal e o IU.

O ProEMI e o JF configuram-se em uma ação conjunta em entre MEC, IU e SEDUC-PA, com objetivo de aumentar o desempenho escolar dos estudantes e diminuir os índices de evasão, por meio da Gestão para Resultados⁵⁰. Para alcançar os objetivos dessa ação as escolas com o ProEMI/JF receberam formação continuada e assessoria técnica para planejar, executar, acompanhar e avaliar uma proposta de melhoria dos resultados. Nesta ação conjunta, o MEC e o IU assumem papéis diferenciados, em que “o MEC coordena o ProEMI e o Instituto, o JF, de maneira que as ações propostas pelo JF estejam em acordo com as regulamentações que orientam o ProEMI (CAETANO, 2015, p. 93) ”.

No Pará o ProEMI /JF está presente em 142 municípios do Estado e em 463 escolas de Ensino Médio da rede estadual de ensino. A inserção das escolas de Ensino Médio no ProEMI/JF deu-se por ciclos, conforme pode ser conferido no quadro 11:

Quadro 11 - Inserção das Escolas no ProEMI /JF – 2012 a 2014.

Ciclo	Ano	Quantidade de escolas
1º	2012- Primeiro ano do ProEMI / JF	144
2º	2013 – Segundo ano do ProEMI / JF	249
3º	2014 – Terceiro ano do ProEMI / JF	70
Total de escolas		463

Fonte: Elaborado pela autora a partir de dados disponibilizados no site da SEDUC/PA.

A SEDUC- PA assinou Convênio de Parceria nº 413/2011 com o IU, com vigência para 29/12/2011 a 31/12/2016, publicado no Diário Oficial do Estado, Caderno 2, página 12, para implantação do JF. Esse convênio com o Instituto Unibanco teve como objetivo:

Oferecer condições para um ensino de melhor qualidade que favoreça a permanência do jovem na Escola e estimule o aprendizado, com reflexos positivos nos índices de conclusão do ensino médio e no incremento de desempenho escolar dos alunos matriculados nas Escolas (Convênio, nº 413/2011).

⁵⁰ Conferir informações no site:

<http://www.seduc.pa.gov.br/jovemdefuturo/public/principal/index/modal?ptg=18>.

Em agosto de 2015 a SEDUC-PA assinou Termo de Cooperação Técnica⁵¹ com o IU, agora para implantação e o desenvolvimento do JF, com objetivo de melhorar a qualidade do Ensino Médio nas escolas públicas, bem como contribuir para a diminuição dos índices de evasão escolar, por meio do apoio técnico e pedagógico às unidades escolares. A vigência desse Termo de Cooperação Técnica vai de 25/08/2015 a 31/12/2018. Como pode ser visto, o primeiro convênio entre a SEDUC - PA e IU não foi até o período previsto que seria até 2016, pois em 2015 foi firmado outro compromisso entre as duas instituições.

Os dados disponibilizados no site do IU, indicam que foi a partir da experiência acumulada e das parcerias que, em 2015, iniciou-se uma nova fase do JF nos Estados do Espírito Santo, do Pará e do Piauí e o ProEMI /JF seguiu no Ceará e em Goiás. A partir de 2015 o JF foi desvinculado ProEMI no Estado do Pará. O Programa e o Projeto continuam nas escolas, mas não mais vinculados. O Representante do ProEMI na SEDUC-PA, analisa essa desvinculação da seguinte forma:

Essa parceria durou 2012, 2013, 2014, três anos. No final de 2014 essa parceria se rompeu. O Estado teria que cumprir umas obrigações e, foi justamente por não cumprir que o Instituto quis romper a parceria até antes do previsto. Hoje o IU continua no Estado, inclusive a equipe trabalha aqui na coordenação conosco [na SEDUC]. Desse modo, o JF modificou, atende bem menos escolas. O ProEMI ficou um pouco assim como se o JF tivesse sido seu amuleto e agora que a parceria acabou o ProEMI está andando um pouco mal das pernas, porque as formações que as escolas receberam era no sentido de formar o trio gestor da escola para ele trabalhar com o sistema de gestão de JF, não foi dado foco no ProEMI (Representante do ProEMI na SEDUC- PA).

Esse relato evidencia que o rompimento do convênio pelo IU com a Secretaria decorreu em função do descumprimento de obrigações que a SEDUC-PA deixou de assumir. Dentre as exigências do IU para o acompanhamento e o monitoramento do ProEMI/JF estavam critérios como: que cada escola tivesse o Professor Articulador com lotação de tempo integral na mesma escola; a designação de supervisora exclusiva para acompanhar o programa nas unidades escolares; a realização de visitas nas escolas.

Na realidade, havia escolas sem articulador e, quando eram designados para tal, esses professores não eram de tempo integral na mesma escola; as supervisoras nunca foram exclusivas do Programa, elas eram das USES e URES e as visitas às escolas sempre foram dificultadas por demandarem despesas com diárias para as viagens.

⁵¹ Disponível in: <http://www.portalinstitutounibanco.org.br/>

Hoje a estrutura na coordenação estou só eu na equipe, muitos supervisores perderam carga horária, outros saíram da supervisão do ProEMI e optaram por serem supervisores em outros projetos, programas. [...]. Nas escolas nós também temos uma desarticulação do trio gestor, porque não conseguimos garantir a lotação do articulador, esse articulador perde interesse, sobretudo com os problemas de lotação que tivemos aqui no estado, carga horária, muitos deles não sentem seguros, colocando a carga horária disponível para ser articulador sabendo que se ele perder essa carga horária ele não vai ter a garantia de carga horária quando ele voltar para sala de aula. Então nós temos um programa o ProEMI, a gente tem uma estrutura, mas a própria SEDUC não garante que essa estrutura funcione (Representante do ProEMI na SEDUC- PA).

Como podemos perceber, as dificuldades estão em todos esses níveis, na SEDUC a equipe que não tem uma equipe fortalecida, há dificuldades nas USES e URES, pois os supervisores ficaram sobrecarregados para supervisionar vários programas; na escola, o professor articulador não recebe estímulo algum. Segundo o representante do ProEMI na SEDUC, houve uma certa estrutura durante um tempo com a parceria com o IU, pois ele cobrava e a SEDUC-PA dava uma resposta, mas com o fim da parceria isso caiu. Esse representante relata:

Aqui na SEDUC a equipe praticamente acabou, nós fomos só perdendo pessoas. Nas USES e URES os supervisores nunca foram exclusivos e agora eles não conseguem dar conta do trabalho porque estão sobrecarregados e muitas vezes eles saem da supervisão do ProEMI porque optam em ir para um programa que esteja mais organizado e na escola você não tem a lotação do professor articulador garantida, ele se sente muito inseguro, então infelizmente hoje o programa está muito fragilizado (Representante do ProEMI na SEDUC- PA).

É interessante que os discursos políticos das autoridades colocam a educação como prioridade central na gestão de um Estado ou de um Município. Muitos falam em elevar os resultados escolares, garantir uma escola de qualidade para todos, valorizar os profissionais da educação, enfim, o discurso é longo, mas efetivamente na hora de investir, de implementar uma política educacional, aparecem as limitações. O relato do representante da SEDUC-PA evidencia as dificuldades enfrentadas para a garantia de condições à efetividade do Programa na SEDUC-PA e nas unidades escolares, o que confirma a premissa de que uma política educacional para ser implementada carece de recursos, mas também de vontade política de quem governa.

Dentro das propostas políticas para o Ensino Médio foi dado destaque à Formação Continuada de Professores do Ensino Médio, segunda ação estratégica do Pacto Nacional pelo

Fortalecimento do Ensino Médio que, certamente, Essa Com certeza, configura-se como uma estratégia fundamental, já que realizar o processo ensino-aprendizagem excluindo o professor, é impensável.

3.2.2 Formação continuada de professores e coordenadores pedagógicos do Ensino Médio

A segunda ação estratégica apresentada no Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio é a formação continuada de professores e coordenadores pedagógicos que atuam no Ensino Médio público, nas áreas rurais e urbanas, em consonância com a Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996, a LDBEN e as DCNEM. A formação continuada desses profissionais será ofertada por Instituições de Ensino Superior na seguinte forma:

I – As Instituições de Ensino Superior – IES formadoras, definidas pelo MEC em articulação com as Secretaria de Estado de Educação – SEDUC, são responsáveis pela formação de formadores regionais e pelo acompanhamento da formação dos orientadores de estudo e dos professores e coordenadores pedagógicos nas escolas;

II – Os formadores regionais são responsáveis pela formação de orientadores de estudo; e

III – Os orientadores de estudo são responsáveis pela formação, na escola, dos professores e coordenadores pedagógicos do Ensino Médio (BRASIL, 2014, p.4).

A formação continuada dos professores e coordenadores pedagógicos apresentada pelo Pacto se dá por meio de orientadores de estudos, que também já receberam formação dos formadores regionais. As Instituições de Ensino Superior são responsáveis pela formação dos formadores regionais e pelo acompanhamento da formação.

Na organização da formação continuada, os professores e coordenadores pedagógicos participarão do curso Formação Continuada de Professores e Coordenadores Pedagógicos do Ensino Médio, cujo objetivo é “formar em nível de aperfeiçoamento todos os professores e coordenadores pedagógicos que atuam no Ensino Médio [...]”. (BRASIL, 2014, p.4), visando à valorização dos professores e coordenadores pedagógicos.

O curso privilegia a articulação entre teoria e a prática no processo de formação docente, fundado no domínio de conhecimentos científicos e didáticos. Considera a escola como lócus de formação continuada e (re) construção coletiva do projeto político-pedagógico em suas articulações com as concepções de juventude e direito à qualidade social da educação (BRASIL, 2014, p. 5).

A metodologia do curso coloca em evidencia o professor como sujeito epistêmico, que elabora e produz conhecimentos a partir da compreensão da realidade e, com isso, pode possibilitar a transformação da sociedade.

As atividades do curso estão organizadas em dois momentos distintos: primeiro as atividades individuais e, segundo, as atividades coletivas. Nas atividades individuais, o professor é quem administra seu tempo para tarefas as atividades do curso como leituras e estudos, apresentando resultados desses estudos, por meio de registros nas discussões com o grupo na escola.

Ainda como parte das atividades individuais, o professor deverá realizar pelo menos uma das atividades propostas no material de estudo no contexto de sala de aula. Todo o processo será orientado e acompanhando pelo orientador de estudo (BRASIL, 2014, p.5).

Nas o segundo momento, as atividades coletivas, o grupo fará estudo das DCNEM, dos textos sobre os campos temáticos e dos textos sobre áreas de conhecimento e seus componentes curriculares. Caberá ao orientador de estudo a organização, em cada escola de Ensino Médio, da proposta de formação, de acordo com a realidade da escola, já que será usado o tempo da hora-atividade para as ações em grupo, privilegiando assim o trabalho coletivo (BRASIL, 2014).

É importante destacarmos que existe todo um material bem elaborado com as orientações sobre como tudo deve ocorrer nessa formação continuada. Na escola *locus* desta pesquisa, os professores não relataram nada sobre a formação. Comentaram que, apenas o trio gestor participou de alguns momentos de formação.

Na proposta do Programa, é possível notar a intenção de uma articulação importante entre as ações do ProEMI e a formação continuada, alinhadas aos objetivos do Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio, mas, efetivamente, não foi isso que constatamos.

A questão que consideramos fundamental dessa política é a implementação, o modo como as Secretarias de Educação cumprem a contrapartida, pois elas devem garantir as condições para que as unidades de ensino a implementem efetivamente; do contrário é inviável uma política dessa magnitude ficar sob a responsabilidade apenas das unidades de ensino.

O curso de Formação Continuada dos Professores e Coordenadores Pedagógicos do Ensino Médio traz como eixo central a temática Sujeitos do Ensino Médio e formação Humana Integral, que norteará todas as etapas do curso. É importante que essa discussão seja realizada com os professores e coordenadores pedagógicos, pois o PRC das escolas que

implementaram o ProEMI deve demonstrar a indissociabilidade entre trabalho, ciência e cultura, levando a uma formação humana integral, o que vai revelar um Ensino Médio preocupado com a formação dos sujeitos no tempo presente e não no futuro.

A formação continuada proposta pelo Pacto compreende duas etapas, com carga horária de 200 horas e turmas com 35 cursistas:

A primeira etapa compreenderá os seguintes campos temáticos: Sujeitos do Ensino Médio e formação humana integral; Ensino Médio e formação humana integral; O currículo do Ensino Médio, seus sujeitos e o desafio da formação humana integral; Organização e gestão do trabalho pedagógico; Avaliação no Ensino Médio; e Áreas de conhecimento e integração curricular. **A segunda etapa compreenderá** o estudo aprofundado das áreas de conhecimento e suas articulações com os princípios e desenho curricular das DCNEM e dos Direitos à Aprendizagem e ao Desenvolvimento: Ciências Humanas (Sociologia, Filosofia, História e Geografia); Ciências da Natureza (Química, Física, Biologia); Linguagens (Língua Portuguesa, Artes, Educação Física, Língua Estrangeira Moderna); e Matemática. **Nessa etapa, devem-se contemplar, ainda, a análise e a reescrita coletiva do projeto político-pedagógico da escola** e uma reflexão específica sobre a diversidade no sentido de garantir os direitos de aprendizagem e de desenvolvimento para todos os educandos (BRASIL, 2014, p.5.) Grifos nossos.

Terão papel importante nessa formação: **os formadores regionais** que serão formados pelas IES, em modalidade presencial, com carga horária de 24 horas e durante o período de formação três encontros, com carga horária de 8 horas cada um. Cada etapa será composta por 48 horas, perfazendo 96 horas de formação em 2014; **os orientadores de estudo** que serão formados em cursos a serem ministrados pelos formadores regionais em atividade composta por 24 horas iniciais presenciais e mais três encontros de 8 horas cada um, realizados em cada etapa do curso, nos polos regionais a que as escolas estiverem vinculadas, perfazendo uma carga horária de 48 horas em cada etapa do curso, o que totalizou 96 horas de formação em 2014 (BRASIL, 2014).

Nas escolas, a carga horária do curso será de 200 horas, sendo 100 horas na primeira etapa, destinadas ao estudo dos seis Cadernos de Formação e materiais complementares da SEDUC e da IES e 100 horas na segunda etapa, destinadas ao estudo dos cinco cadernos de formação, o que inclui a Organização do Trabalho Pedagógico no Ensino Médio e as quatro Áreas de Conhecimento definidas nas DCNEM. Na escola, a formação será de responsabilidade dos orientadores de estudo e as discussões devem orientar o (re)desenho do currículo do Ensino Médio (BRASIL, 2014).

A formação continuada articula-se, segundo a Secretaria da Educação Básica (SEB), a um conjunto de políticas desenvolvidas pelo MEC e pelas Secretarias de Educação que explicitam alguns desafios a serem considerados no Ensino Médio como:

- Universalização do atendimento dos 15 aos 17 anos – até 2016 (Emenda Constitucional 59/2009 e as decorrentes mudanças na LDB) e adequação idade ano escolar;
- Ampliação da jornada para Ensino Médio Integral;
- Redesenho curricular nacional;
- Garantia da formação dos professores e demais profissionais da escola;
- Carência de professores em disciplinas (Matemática, Física, Química e Inglês) e regiões específicas;
- Ampliação e estímulo ao Ensino Médio Diurno;
- Ampliação e adequação da rede física escolar;
- Ampliação da oferta de educação profissional integrada e concomitante ao ensino médio;
- Universalização do Exame Nacional do Ensino Médio - ENEM (MEC, 2013).

De acordo com o MEC (2013), o desenho da formação continuada no contexto do Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio expressa as discussões realizadas nos últimos anos pelo Ministério da Educação (MEC), Secretarias de Estado da Educação, Conselho Nacional dos Secretários Estaduais da Educação (CONSED), Universidades, Conselho Nacional de Educação e Movimentos Sociais, assim como as intensas discussões realizadas no Fórum de Coordenadores Estaduais do Ensino Médio. Nesse sentido, expressa o amadurecimento do país com vistas ao compromisso com uma Educação Básica plena (da Educação Infantil ao Ensino Médio) como direito de todos. Desse modo, ele é constituído principalmente pela articulação de ações existentes do MEC, Universidades Públicas e Secretarias de Educação estaduais, e de novas proposições de ações que passam a constituir-se num conjunto orgânico e definidor da política para o Ensino Médio brasileiro.

Conforme prevê a Portaria nº 1.140/2013, a gestão, o acompanhamento, o controle e a mobilização social da formação ocorrerá por meio do MEC, que deverá dispor de um sistema de monitoramento e pela constituição de um:

- a) Comitê Gestor Nacional: responsável pela coordenação e avaliação das ações de formação em âmbito nacional, com participação de titulares e

suplentes da Secretaria de Educação Básica -SEB, do MEC, representantes das IES e do Conselho Nacional dos Secretários Estaduais de Educação - CONSED, além de representantes de outros órgãos e entidades que o Comitê julgar conveniente;

b) Coordenação Estadual: responsável pela mobilização e proposição de soluções para temas estratégicos, composta, em cada Estado, por representante da Secretaria de Estado da Educação, da (s) IES formadora (s) em atuação no Estado e de outras entidades que a Coordenação julgar conveniente; e

c) Coordenação da Formação: a cargo da IES formadora e dos articuladores da Secretaria de Estado da Educação, que serão responsáveis pela gestão, pela supervisão e pelo monitoramento da formação no âmbito da rede estadual e distrital e pelo apoio à implementação das ações de formação continuada nas escolas de ensino médio (Art. 5º).

Dentro das propostas do Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio, a Formação Continuada de professores do Ensino Médio, atende a LDBEN de 1996, especificamente o artigo 62, que estabelece que os entes federados deverão promover em regime de colaboração a formação inicial, a continuada e a capacitação dos profissionais do magistério (Parágrafo 1º). Esse mesmo artigo também define que, para garantir a formação continuada, poderão ser utilizados os recursos e a tecnologia da educação a distância (Parágrafo 2º). E o artigo 62-A, em seu Parágrafo Único que estabelece que a formação continuada poderá ocorrer no local de trabalho ou instituições de educação básica e superior, incluindo cursos de educação profissional, cursos superiores de graduação plena ou tecnológicos e de pós-graduação.

É importante ressaltarmos que a formação continuada dos professores e coordenadores pedagógicos do Ensino Médio está articulada à proposta do Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio, política nacional voltada para melhorar esse nível de ensino, enquanto uma política focalizada, mas que representa ainda que legalmente possibilidade de avanços na formação dos adolescentes, jovens e adultos que cursam o Ensino Médio, bem como garantia de formação aos profissionais da educação. Sabemos que os professores e coordenadores precisam, além de formação continuada, ser valorizados com jornada de trabalho em uma única escola, condições dignas de trabalho, salários equiparados aos de outros profissionais com mesmo nível de formação.

No atual cenário da política nacional, comandada pelo presidente da República Michel Temer, percebemos claramente a grande ameaça para a sociedade brasileira com relação à garantia de direitos sociais estabelecidos na Constituição Federal de 1988 e conquistados pelos trabalhadores, pois não basta estar estabelecido em lei para se assegurar um direito,

principalmente se ele for favorecer a classe menos privilegiada economicamente, neste caso os trabalhadores assalariados.

As medidas adotadas pelo governo como o corte nos gastos públicos e a reforma no Ensino Médio, sem estabelecimento de diálogo com os sujeitos da escola como os estudantes, profissionais da educação, sociedade civil, dentre outros, revelam uma postura antidemocrática em defesa da classe dominante que como afirma Bresser Pereira (2016) patrocinou o golpe no país.

A educação pública em geral vive um momento difícil, no qual as medidas de cortes nos recursos ameaçam o direito público subjetivo à educação básica dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos, sua universalização, qualidade e equidade estabelecidas na Constituição Federal de 1988.

Na quarta Seção desta tese analisamos o processo de implementação do ProEMI na Escola Gondim Lins, trazemos o contexto de implementação do Programa e os desafios para essa implementação.

SEÇÃO IV A ESCOLA SEU ESPAÇO E SUAS VIVÊNCIAS

Esta Seção tem como objetivo analisar como se deu o processo de implementação do ProEMI na Gondim Lins. No primeiro momento, foi realizado um levantamento sobre o Município de Ananindeua, aqui evidenciado pelos dados histórico-geográficos. Em seguida, apresentamos os dados da educação municipal com as matrículas, indicadores educacionais com as taxas de distorção idade -série e taxas de rendimento. A seguir, descrevemos o caso da Escola Gondim Lins e o contexto de implementação do ProEMI com imagens do espaço, dados de matrículas e indicadores educacionais, além da discussão sobre o repasse de recursos do Programa, o papel da SEDUC na implementação do ProEMI, o Projeto Político Pedagógico e o Projeto de Redesenho Curricular e os desafios enfrentados no desenvolvimento do Programa.

4.1 O Município de Ananindeua: contexto histórico - geográfico

Considera-se pertinente fazer um breve levantamento sobre Ananindeua, município em que está localizada a Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Prof. Antônio Gondim Lins, onde foi realizada esta pesquisa.

Ananindeua pertence à Região Metropolitana de Belém (RMB) e, segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) é o segundo município mais populoso do Pará, e o terceiro da Amazônia. Possui uma área de 190, 451 Km² e sua população foi estimada em 505.404 habitantes no ano de 2015 (IBGE,2015).

O nome Ananindeua tem origem tupi e deve-se à grande quantidade de árvores chamadas Anani, uma árvore que produz a resina de cerol utilizada para lacrar as fendas das embarcações. A cidade é originária de ribeirinhos e começou a ser povoada a partir da antiga Estrada de Ferro de Bragança. O município possui 14 ilhas de natureza quase intocada que servem como um verdadeiro centro de reprodução de toda diversidade biológica da floresta Amazônica. As ilhas de Ananindeua são quase todas habitadas e, em cada um desses povoados é possível encontrar uma igreja, um campo de futebol, uma pequena escola e muito verde.

A estrada do povo ribeirinho é o próprio rio e o seu meio principal de locomoção são as canoas e as pequenas embarcações (IBGE,2015). Como compôs o poeta Ruy Barata⁵²,

⁵²Ruy Guilherme Paranatinga Barata, nasceu na esquina (ou "canto" como fala o paraense) dos rios Tapajós e Amazonas, na cidade de Santarém /Pará, em 25 de junho de 1920 e faleceu em 23 de abril

“Este rio é minha rua, minha e tua mururé. Piso o peito da lua, deito no chão da maré (bis)”, o rio é de extrema importância aos povos ribeirinhos, eles são as ruas por onde as pessoas navegam em suas canoas ou barcos.

A cidade de Ananindeua foi elevada à categoria de Município pelo Decreto-Lei Estadual nº 4.505, de 30 de dezembro de 1943, promulgado pelo Interventor Federal, Magalhães Barata, sua instalação se deu em 3 de janeiro de 1944 (IBGE, 2015)

Segundo o Atlas de Desenvolvimento Humano⁵³(2013), o Índice de Desenvolvimento Humano (IDHM) de Ananindeua era 0,718, em 2010, o que o situava na faixa de Desenvolvimento Humano Alto (IDHM entre 0,700 e 0,799). A dimensão que mais contribuiu para o IDHM do município foi Longevidade, com índice de 0,821, seguida de Renda, com índice de 0,684, e de Educação, com índice de 0,658. O quadro 12 demonstra o IDHM do município e seus componentes.

Quadro 12 - Índice de Desenvolvimento Humano Municipal e seus componentes - Ananindeua - PA

IDHM e componentes	1991	2000	2010
IDHM Educação	0,330	0,457	0,658
% de 18 anos ou mais com ensino fundamental completo	41,71	52,18	66,91
% de 5 a 6 anos frequentando a escola	59,48	76,82	90,69
% de 11 a 13 anos frequentando os anos finais do Ens. Fund.	32,72	47,72	81,56
% de 15 a 17 anos com ensino fundamental completo	16,62	30,50	51,25
% de 18 a 20 anos com ensino médio completo	8,82	16,05	37,22
IDHM Longevidade	0,683	0,787	0,821
Esperança de vida ao nascer (em anos)	66,00	72,19	74,24
IDHM Renda	0,608	0,620	0,684
Renda per capita (em R\$)	352,06	379,80	564,76

Fonte: PNUD, Ipea e FJP

O Quadro 12 demonstra que entre 2000 e 2010 o IDHM de Ananindeua passou de 0,606 em 2000 para 0,718 em 2010, uma taxa de crescimento de 18,48%. A distância entre o IDHM do município e o limite máximo do índice, que é 1, foi reduzido em 71,57%. Nesse período, a dimensão cujo índice mais cresceu em termos absolutos foi o da Educação, com crescimento de 0,201, seguida pelo da Renda e pelo da Longevidade.

de 1990 em São Paulo. Conferir informações no site: <http://www.culturapara.art.br/rbarata/ruypoema.htm>.

⁵³ O Atlas do Desenvolvimento Humano no Brasil é um site que traz o Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDHM) e outros 200 indicadores de demografia, educação, renda, trabalho, habitação e vulnerabilidade para os municípios brasileiros. (<http://www.atlasbrasil.org.br/2013/pt/home/>).

Observamos também que a evolução do IDHM entre 1991 e 2000 passou de 0,516 em 1991 para 0,606 em 2000, uma taxa de crescimento de 17,44%. O hiato de desenvolvimento humano foi reduzido em 81,40% entre 1991 e 2000. Nesse período, a dimensão cujo índice mais cresceu em termos absolutos foi Educação (com crescimento de 0,127), seguida por Longevidade e por Renda.

Entre 1991 e 2010 o IDHM do município passou de 0,516, em 1991, para 0,718, em 2010, isso implica em uma taxa de crescimento de 39,15% para o município. Nesse período, a dimensão cujo índice mais cresceu em termos absolutos foi Educação (com crescimento de 0,328), seguida por Longevidade e por Renda. Ananindeua ocupa a 1362ª posição entre os 5.565 municípios brasileiros segundo o IDHM. Nesse ranking, o maior IDHM é 0,862 (São Caetano do Sul) e o menor é 0,418 (Melgaço).

No que diz respeito à densidade demográfica, no o período de 2000 a 2010 (Quadro 13), a população de Ananindeua cresceu a uma taxa média anual de 1,83%, enquanto no Brasil foi de 1,17%, no mesmo período. Nessa década, a taxa de urbanização do município passou de 99,76% para 99,75%. Em 2010 viviam, no município, 471.980 pessoas. Entre 1991 e 2000, a população do município cresceu a uma taxa média anual de 5,43%, enquanto no Brasil foi de 1,63%, no mesmo período. Na década, a taxa de urbanização do município passou de 28,16% para 99,76%. Esse dado revela crescimento da população e concentração no centro urbano da cidade.

Quadro 13 - População Total, por Gênero, Rural/Urba - Ananindeua - PA

População	População (1991)	% do Total (1991)	População (2000)	% do Total (2000)	População (2010)	% do Total (2010)
População total	244.442	100,00	393.569	100,00	471.980	100,00
Homens	118.473	48,47	190.307	48,35	226.635	48,02
Mulheres	125.970	51,53	203.262	51,65	245.345	51,98
Urbana	68.846	28,16	392.627	99,76	470.819	99,75
Rural	175.597	71,84	942	0,24	1.161	0,25

Fonte: PNUD, Ipea e FJP

A seguir, são apresentados e discutidos os dados da educação no município de Ananindeua, demonstrando o fluxo escolar por faixa etária, os dados de matrícula para o período 1991 a 2010 e de 2009 a 2015. A análise desta pesquisa refere-se ao último período.

4.2 Dados da educação municipal

Com relação aos dados da educação (Tabela 8), o Atlas de Desenvolvimento Humano (2013) revelou que no Município, a proporção de crianças de 5 a 6 anos na escola era de 90,69%, em 2010. No mesmo ano, a proporção de crianças de 11 a 13 anos frequentando os anos finais do Ensino Fundamental era de 81,56%; a proporção de jovens de 15 a 17 anos com Ensino Fundamental completo era de 51,25%; e a proporção de jovens de 18 a 20 anos com Ensino Médio completo era de 37,22%. Entre 1991 e 2010, essas proporções aumentaram, respectivamente, em 31,21 48,84, 34,63 e 28,40 pontos percentuais, respectivamente.

Tabela 8 - Fluxo Escolar por Faixa Etária – Ananindeua – PA- 1991/2000/2010

Fluxo de alunos	1991	2000	2010
De 5 a 6 anos na escola	59,48%	76,82%	90,69%
De 11 a 13 anos no Ens. Fund. Anos Finais	32,72%	47,72%	81,56%
De 15 a 17 anos com Ens. Fund. Completo	16,62%	30,50%	51,25%;
18 a 20 anos com Ensino Médio completo.	8,82%	16,5%	37,22%

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados do Atlas de Desenvolvimento Humano (2013).

Os dados disponibilizados pelo Atlas de Desenvolvimento Humano (2013) também apontam que em 2010, 80,18% da população de 6 a 17 anos do município estavam cursando a educação básica regular com até dois anos de defasagem idade-série. Em 2000 eram 69,18% e, em 1991, 60,65%. Observamos que houve um crescimento da população na faixa etária de 6 a 17 anos cursando a educação básica regular para o período em questão, fora da faixa etária considerada adequada.

No referente aos jovens adultos de 18 a 24 anos, 11,04% estavam cursando o ensino superior em 2010. Em 2000 eram 4,19% e, em 1991, 2,64%. Também para os jovens adultos observa-se crescimento para o período de 1991 a 2010, o que pode ser considerado positivo, entretanto, um percentual ainda baixo de participação desses jovens no ensino superior.

4.2.1 Matrículas

Na Tabela 9, serão apresentados os dados relativos às matrículas da Educação Básica, no ensino regular, no município de Ananindeua-PA, disponibilizados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) no Censo da Educação Básica.

Tabela 9 – Matrícula da Educação Básica – Ensino Regular - Ananindeua -Pará - 2009 - 2015

Matrícula da Educação Básica - Ensino Regular 2009 – 2015					
Anos	Ed. Infantil		Ens. Fundamental		Ensino Médio
	Creche	Pré-Escola	1ª a 4ª Série e Anos Iniciais	5ª a 8ª Série e Anos Finais	
2009	1185	9243	39675	33912	22187
2010	1250	7349	41290	34674	21870
2011	1290	7480	40628	35046	21455
2012	2046	8059	39102	35463	21753
2013	2192	8000	38441	35195	21204
2014	2606	8228	38208	34338	21359
2015	2362	5092	29845	26397	16835

Fonte: Inep/ Resultados do Censo Escolar 2009-2015.

A Tabela 9 demonstra que para o período de 2009 a 2015 houve crescimento nas matrículas da Creche, sendo que em 2014 foi registrado maior crescimento, na ordem 119,91%, já na Pré-Escola houve redução em mais de 44% nas matrículas para o período. É importante observar que a quantidade de matrículas para educação infantil em Ananindeua é baixa quando comparada às da educação em outros níveis e modalidades e a população do município. Esses dados demonstram que o atendimento para educação infantil no Município de Ananindeua ainda precisa ser ampliado, pois o Plano Nacional de Educação (PNE), Lei Nº 13.005, de 25/06/2014, estabelece:

Meta 1- Universalizar, até 2016, a educação infantil na pré-escola para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade e ampliar a oferta de educação infantil em creches de forma a atender, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das crianças de até 3 (três) anos até o final da vigência deste PNE. (BRASIL, 2014).

No Ensino Fundamental, os dados para o período em estudo também revelam que houve redução nas matrículas para as séries iniciais em 25% e nas séries finais a redução foi de 22%, esses dados indicam que Ananindeua precisará investir na ampliação dessas matrículas, pois o PNE estabeleceu a universalização desse nível de ensino “para toda a população de 6 (seis) a 14 (quatorze) anos e garantir que pelo menos 95% (noventa e cinco por cento) dos alunos concluam essa etapa na idade recomendada, até o último ano de vigência deste PNE” (Meta 2). Uma das ações para alcançar esta Meta está prevista na Estratégia (2.4):

Fortalecer o acompanhamento e o monitoramento do acesso, da permanência e do aproveitamento escolar dos beneficiários de programas de transferência de renda, bem como das situações de discriminação, preconceitos e violências na escola, visando ao estabelecimento de condições adequadas para o sucesso escolar dos (as) alunos (as), em colaboração com as famílias e com órgãos públicos de assistência social, saúde e proteção à infância, adolescência e juventude (BRASIL, 2014);

No Ensino Médio, as matrículas tiveram redução de 24%, sendo que o PNE, na Meta 3, também estabeleceu a universalização até 2016 para toda população de 15 (quinze) a 17 (dezessete) anos e elevar as matrículas do Ensino Médio para 85% (oitenta e cinco por cento) até o final da sua vigência. Neste caso, o Estado do Pará deverá ampliar a oferta de matrículas para o Ensino Médio no município de Ananindeua, já que a rede estadual de ensino tem a responsabilidade por esse nível de ensino. As Modalidades de Ensino na Educação Básica, serão apresentadas na Tabela 10.

Tabela 10 – Matrícula da Educação Básica – Modalidades de Ensino - Ananindeua -Pará - 2009 - 2015

Matrícula das Modalidades de Ensino de 2009 a 2015													
Anos	Educação Prof. (N. Técnico)	EJA (presencial)		EJA (semipresencial)		Educação Especial (Alunos de Escolas Especiais, Classes Especiais e Incluídos)							
		Fund.	Médio	Fund.	Médio	Creche	Pré-Escola	Anos Iniciais	Anos Finais	Médio	Ed Prof. Nível Técnico	EJA Fund.	EJA Médio
2009	0	12924	5944	0	0	1	39	304	73	27	0	61	-
2010	0	12370	6301	0	4	2	44	420	97	29	0	79	2
2011	109	11752	6297	26	0	5	48	581	134	35	0	115	7
2012	600	11647	6278	0	200	12	66	739	215	43	0	154	12
2013	1407	10812	6444	0	440	8	77	833	294	55	1	156	11
2014	969	10277	6716	0	224	26	64	709	210	29	1	141	5
2015	-	9136	5914	-	-	12	49	704	249	49	-	111	5

Fonte: Inep/ Resultados do Censo Escolar 2009-2015.

Para a Educação Profissional de Nível Técnico, os dados da Tabela 10 demonstraram a matrícula somente para os anos de 2011 a 2014, revelando que houve crescimento entre os anos de 2011 a 2013.

Na Educação de Jovens e Adultos (EJA) presencial, os dados demonstram que para o período em estudo o Ensino Fundamental teve redução nas matrículas em 29% e no Ensino Médio a maior taxa de crescimento se deu em 2014 alcançando 12%. No semipresencial tanto no Ensino Fundamental quanto no Ensino Médio as matrículas na EJA são pouquíssimas, como pode ser conferido na Tabela, o que indica que ainda não é muito adotado nas escolas.

Na Educação Especial o Município apresenta pouco atendimento de matrículas, o que revela a necessidade de ampliação para esse público, pois o PNE estabeleceu na Meta 4:

Universalizar, para a população de 4 (quatro) a 17 (dezesete) anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados.

Essa meta exige esforços para adequar a escola pública com equipamentos, estrutura física, metodologias e profissionais que possam atender a essa população nas diferentes necessidades. Registramos duas estratégias importantes para alcançar a Meta 4 do PNE.

4.2) promover, no prazo de vigência deste PNE, a universalização do atendimento escolar à demanda manifesta pelas famílias de crianças de 0 (zero) a 3 (três) anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, observado o que dispõe a [Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996](#), que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional;

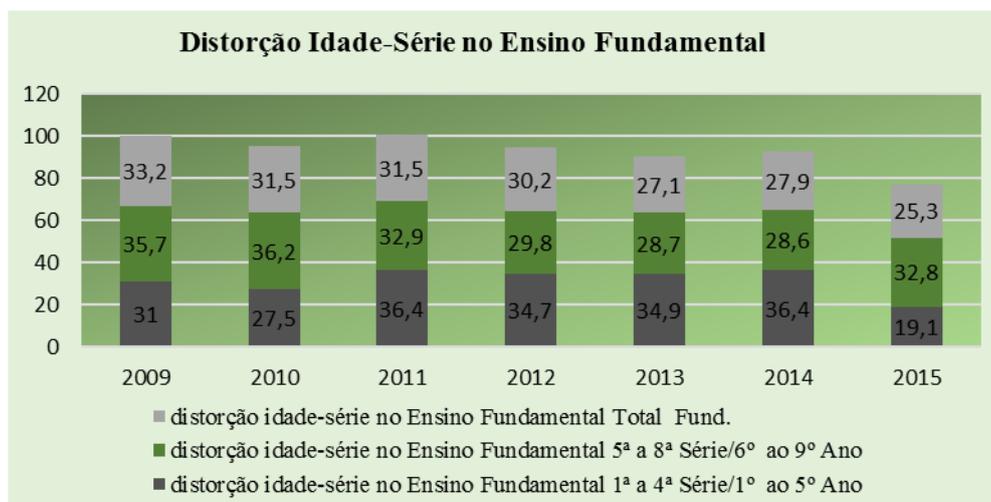
4.3) implantar, ao longo deste PNE, salas de recursos multifuncionais e fomentar a formação continuada de professores e professoras para o atendimento educacional especializado nas escolas urbanas, do campo, indígenas e de comunidades quilombolas (BRASIL, 2014).

A seguir, serão apresentados os indicadores educacionais com as taxas de distorção idade-série e taxas de rendimento. Os indicadores educacionais são importantes instrumentos para análise de um sistema educacional, servem como indicativos de uma dada realidade e para tomada de decisão sobre propostas que venham favorecer melhores resultados do processo de ensino e aprendizagem em relação aos objetivos e metas estabelecidos.

4.2.2 Indicadores Educacionais: taxas de distorção idade-série e taxas de rendimento.

Os Gráficos 5 e 6 revelam as taxas sobre a distorção idade-série para o Ensino Fundamental e Ensino Médio respectivamente, para o período de 2009 a 2015. Os dados do Gráfico 5 demonstram que a distorção idade-série no Ensino Fundamental ainda são considerados altos no município, alcançando uma taxa de 25% do total de alunos matriculados em 2015, sendo que as séries finais desse nível apresentam maiores índices, chegando a uma taxa de 32,8%.

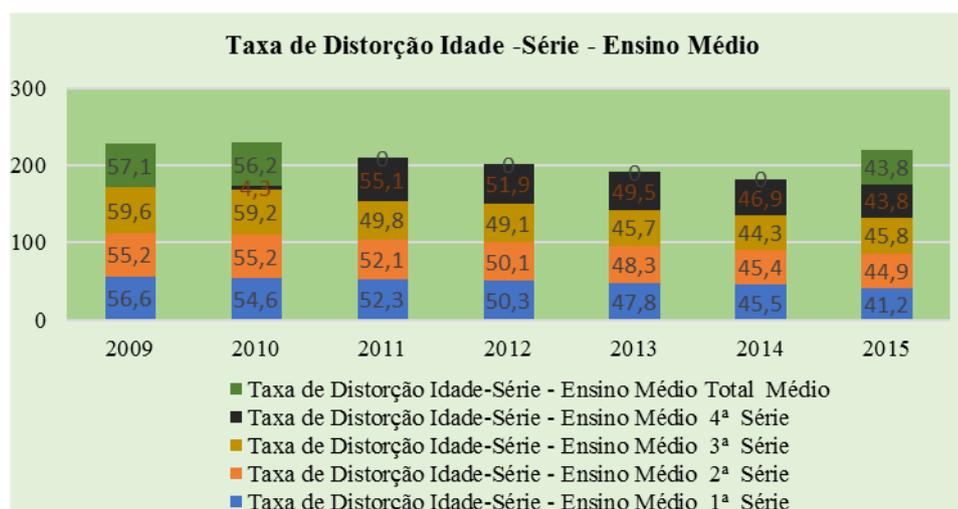
Gráfico 5 - Taxa de Distorção Idade-Série do Ensino Fundamental – Ananindeua/PA - 2009 – 2015



Fonte: Mec/Inep/Deed

No Ensino Médio, Gráfico 6, esses dados também são ainda mais altos. Em 2009 a taxa alcançou 57,1%, ou seja, mais da metade dos alunos do Ensino Médio de Ananindeua (um pouco mais que 11 mil alunos) estava cursando esse nível de ensino com atraso. Em 2015 houve uma queda, mas ainda ficou em 43,8% de distorção idade-série, o que ainda é uma taxa alta de distorção idade-série quando se compara a quantidade de matrículas na Tabela 9.

Gráfico 6 - Taxa de Distorção Idade-Série do Ensino Médio – Ananindeua/PA - 2009 – 2015



Fonte: Mec/Inep/Deed

Essas informações sobre a distorção idade – série no Ensino Fundamental e no Ensino Médio podem estar associadas a diferentes fatores como: a falta de oportunidade educacional

para as crianças e adolescentes que podem ter entrado tardiamente no Ensino Fundamental ou no Ensino Médio, a reprovação escolar ou o abandono escolar, enfim diferentes fatores podem contribuir para esse quadro. O PNE estabelece como Estratégia da Meta 3:

3.5) manter e ampliar programas e ações de correção de fluxo do ensino fundamental, por meio do acompanhamento individualizado do (a) aluno (a) com rendimento escolar defasado e pela adoção de práticas como aulas de reforço no turno complementar, estudos de recuperação e progressão parcial, de forma a reposicioná-lo no ciclo escolar de maneira compatível com sua idade;

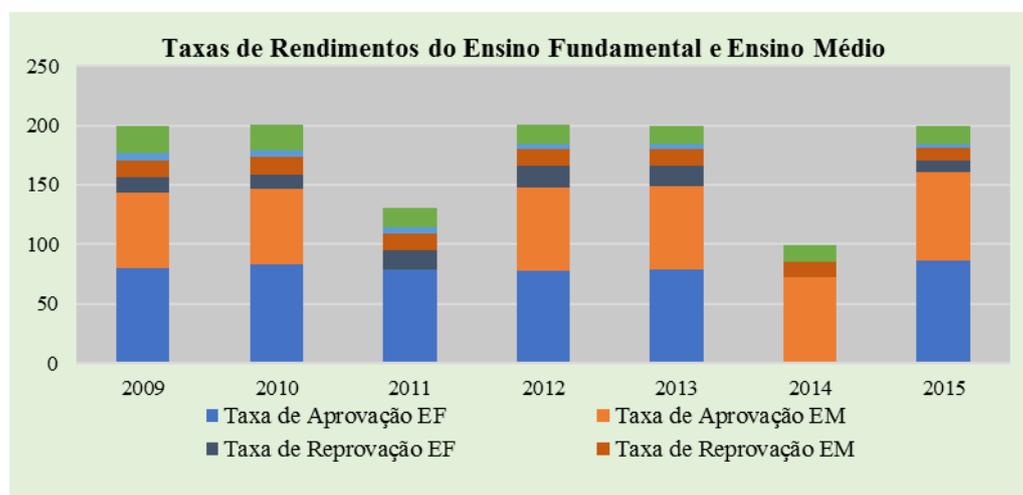
Na Tabela 11, apresentamos as taxas de rendimentos: aprovação, reprovação e abandono para o Ensino Fundamental e Ensino Médio. Para uma melhor visualização comparativa apresentamos tais taxas no Gráfico 7.

Tabela 11 - Taxas de Rendimentos do Ensino Fundamental e Ensino Médio de Ananindeua/PA -2009 – 2015

Taxa de Rendimentos do Ensino Fundamental e Ensino Médio						
Ano	Taxa de aprovação		Taxa de Reprovação		Taxa de Abandono	
	Ensino Fundamental	Ensino Médio	Ensino Fundamental	Ensino Médio	Ensino Fundamental	Ensino Médio
2009	80,3	63	13,3	14,4	6,4	22,6
2010	83	63,8	11,9	15	5,1	21,4
2011	79,3	69,5	15,5	14	5,2	17,2
2012	77,9	70	17,8	15	4,3	15,75
2013	79,1	70	16,6	15	4,3	14,97
2014	80,5	72,7	14,9	13	4,6	14
2015	86,8	73,9	9,5	11,1	3,7	15,0

Fonte: Elaborada pela autora a partir dos dados do Mec/Inep/Deed

Gráfico 7 - Taxas de Rendimentos do Ensino Fundamental e Ensino Médio de Ananindeua/PA -2009 – 2015



Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados do Mec/Inep/Deed

No que se refere à taxa de aprovação, no Ensino Fundamental o maior índice para o período foi 86,8% de aprovados em 2015, revelando que houve crescimento no período para esse nível de ensino. No Ensino Médio, o maior índice de aprovação foi de 73,9% em 2015. De acordo com esses dados, percebemos que houve crescimento na taxa de aprovação no Ensino Médio. Nas duas situações em questão, mesmo as taxas de aprovação tenham crescido no período, ainda precisam ser elevadas, já que a reprovação leva à distorção idade-série, à evasão escolar e, por consequência, à exclusão.

No que concerne à taxa de reprovação, no Ensino Fundamental a maior taxa para o período foi registrada no ano de 2012 em 17,8% e em 2015 ficou em 9,5%, demonstrando que houve uma diminuição no período. No Ensino Médio a maior taxa foi de 15% nos anos de 2010, 2012 e 2013 em 2015 a taxa ficou em 11,1%. Os dados demonstram que houve queda nessa taxa tanto no Ensino Fundamental quanto no Ensino Médio, entretanto, revelam que ainda ficam muitos alunos excluídos do processo de ensino aprendizagem considerado satisfatório.

Os dados sobre a taxa de abandono escolar demonstram que no Ensino Fundamental a maior taxa foi de 6,4% em 2009 e de 3,7%, em 2015. Para o Ensino Médio essa taxa foi de 22,6% em 2009 e 15% em 2015. Esses dados revelam que tanto no Ensino Fundamental quanto no Ensino Médio as taxas diminuíram, entretanto, elas indicam que no Ensino Fundamental 2.080 alunos abandonaram a escola em 2015 e no Ensino Médio nesse mesmo ano 2.525 deixaram a escola antes da conclusão do ano letivo, o que pode ser considerado números elevados.

É importante salientar que o baixo rendimento escolar e mesmo o abandono escolar não tem apenas um responsável. Tanto os fatores externos à escola como os internos podem favorecer esse resultado. Dentre esses fatores, são citadas as desigualdades socioeconômicas da família que geram como consequências alimentação inadequada, desnutrição que podem interferir diretamente nos resultados desfavoráveis na escola, a busca de trabalho principalmente pelos sujeitos adolescentes, jovens e adultos dentre outros.

Outro dado importante nas informações gerais do município de Ananindeua diz respeito à renda *per capita* média que cresceu 60,42% nas últimas duas décadas, passando de R\$ 352,06, em 1991, para R\$ 379,80, em 2000 e para R\$ 564,76, em 2010 (Quadro 14). Isso equivale a uma taxa média anual de crescimento nesse período de 2,52%. A taxa média anual de crescimento foi de 0,85%, entre 1991 e 2000, e 4,05%, entre 2000 e 2010. A proporção de pessoas pobres, ou seja, com renda domiciliar *per capita* inferior a R\$ 140,00 (a preços de agosto de 2010), passou de 33,61%, em 1991, para 28,77%, em 2000, e para 13,94%, em

2010. A evolução da desigualdade de renda nesses dois períodos pode ser descrita através do Índice de Gini⁵⁴, que passou de 0,54, em 1991, para 0,53, em 2000, e para 0,52, em 2010. Esse dado revela que a desigualdade em renda apesar de ter diminuído, ainda é elevada no município.

Quadro 14 - Renda, Pobreza e Desigualdade - Ananindeua - PA

Renda, Pobreza e Desigualdade	1991	2000	2010
Renda per capita (em R\$)	352,06	379,80	564,76
% de extremamente pobres Proporção dos indivíduos com renda domiciliar per capita igual ou inferior a R\$ 70,00 mensais, em reais de agosto de 2010. O universo de indivíduos é limitado àqueles que vivem em domicílios particulares permanentes.	11,42	9,09	4,16
% de pobres Proporção dos indivíduos com renda domiciliar per capita igual ou inferior a R\$ 140,00 mensais, em reais de agosto de 2010. O universo de indivíduos é limitado àqueles que vivem em domicílios particulares permanentes.	33,61	28,77	13,94
Índice de Gini	0,54	0,53	0,52

Fonte: PNUD, Ipea e FJP

Com relação a trabalho (Quadro 15), entre 2000 e 2010 a taxa de atividade da população de 18 anos ou mais (ou seja, o percentual da população economicamente ativa) passou de 68,26% em 2000 para 67,84% em 2010. Ao mesmo tempo, sua taxa de desocupação (percentual da população economicamente ativa-PEA que estava desocupada) passou de 19,50% em 2000 para 10,82% em 2010, o que demonstra um decréscimo nesse percentual de PEA.

⁵⁴ É um instrumento usado para medir o grau de concentração de renda. Ele aponta a diferença entre os rendimentos dos mais pobres e dos mais ricos. Numericamente, varia de 0 a 1, sendo que 0 representa a situação de total igualdade, ou seja, todos têm a mesma renda, e o valor 1 significa completa desigualdade de renda, ou seja se uma só pessoa detém toda a renda do lugar (http://www.atlasbrasil.org.br/2013/pt/perfil_m/ananindeua_pa#demografia).

Quadro 15 - Ocupação da população de 18 anos ou mais - Ananindeua - PA

Ocupação da população de 18 anos ou mais	2000	2010
Taxa de atividade	68,26	67,84
Taxa de desocupação	19,50	10,82
Grau de formalização dos ocupados - 18 anos ou mais	44,82	51,75
Nível educacional dos ocupados		
% dos ocupados com fundamental completo	57,19	71,06
% dos ocupados com médio completo	32,32	48,39
Rendimento médio		
% dos ocupados com rendimento de até 1 s.m.	47,48	20,17
% dos ocupados com rendimento de até 2 s.m.	78,27	75,21
Percentual dos ocupados com rendimento de até 5 salários mínimo	94,92	93,38

Fonte: PNUD, Ipea e FJP

Segundo o Atlas de Desenvolvimento Humano (2013, em 2010 a ocupação das pessoas na faixa etária de 18 anos ou mais no município era de 1,89% trabalhando no setor agropecuário, 0,15% na indústria extrativa, 7,24% na indústria de transformação, 10,06% no setor de construção, 1,00% nos setores de utilidade pública, 24,22% no comércio e 49,59% no setor de serviços.

Os dados sobre Ananindeua nos mostram que esse município é o segundo mais populoso do Estado do Pará, tem sua origem formada por ribeirinhos, possui um IDHM considerado alto, sua população está concentrada na área urbana da cidade. Apesar de ter conseguido elevar sua renda *per capita* média de R\$ 352,06 em 1991 para R\$ 564,76, em 2010, o município é marcado pela desigualdade na distribuição de renda, onde grande parte da população vive na pobreza.

Desse modo, a pobreza nos municípios paraenses não se limita ao Arquipélago do Marajó, apresentados na Seção II desta tese, pois a desigualdade e a concentração de riqueza contribui para exploração de trabalhadores e exclusão social. A educação municipal como direito social, nem sempre garantida ao conjunto da sociedade, revela taxas consideráveis de distorção idade-série e de rendimentos educacionais precisando de maior atenção pública, pois esses resultados não estão dissociados da realidade mais ampla do Estado e do município.

A partir do próximo item será introduzida a discussão sobre EEEFM Prof. Antônio Gondim Lins⁵⁵ e a implementação do Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI), específico para atender escolas de Ensino Médio.

4.3 O Caso da Escola Prof. Antônio Gondim Lins

4.3.1 A Escola e seu espaço



Figura 6- Frente da Escola em 2016.

A Figura 6 mostra a frente da Gondim Lins em 2016 revela, em parte, as péssimas condições de conservação do prédio escolar. A referida escola pertence, administrativamente, à Unidade SEDUC na Escola (USE) 15 e está localizada no Município de Ananindeua/Pará, Cidade Nova VI. Essa USE é composta por 18 Escolas da rede estadual de ensino o que pode ser conferido no Quadro 16.

⁵⁵ A Próxima vez que nos referirmos a escola usaremos os dois últimos nomes “Gondim Lins”.

Quadro 16 – Escolas pertencentes à USE 15

Nº	ESCOLAS	Nº	ESCOLAS
01	EEEF ANTONIO SAMPAIO	10	EEEFM ONEIDE DE SOUZA TAVARES
02	EEEF CELINA DEL TETTO	11	EEEF MORADORES CRISTO REI
03	EEEF DEP ARMANDO CORREA	12	EEEFM PARAENSE
04	EEEF DOM ALBERTO GALDENCIO RAMOS	13	EEEFM PROF ANTONIO GONDIM LINS
05	EEEF DR GASPAR VIANNA	14	EEEFM PROFA REGINA COELI SOUZA SILVA
06	EEEF ELAINE ISMAELINO DE FREITAS	15	EEEFM PROF MANOEL SATURNINO DE ANDRADE FAVACHO
07	EEEF FRANCISCO PAULO MENDES	16	EEEF PROF GELMIREZ MELO E SILVA
08	EEEF LUCY CORREA DE ARAUJO	17	EEEF PROF JOSE ASSIS RIBEIRO
09	EEEFM LUIZ NUNES DIREITO	18	EEEF ROSA MISTICA
Nº	ESCOLAS	Nº	ESCOLAS
01	EEEF ANTONIO SAMPAIO	10	EEEFM ONEIDE DE SOUZA TAVARES
02	EEEF CELINA DEL TETTO	11	EEEF MORADORES CRISTO REI
03	EEEF DEP ARMANDO CORREA	12	EEEFM PARAENSE
04	EEEF DOM ALBERTO GALDENCIO RAMOS	13	EEEFM PROF ANTONIO GONDIM LINS
05	EEEF DR GASPAR VIANNA	14	EEEFM PROFA REGINA COELI SOUZA SILVA
06	EEEF ELAINE ISMAELINO DE FREITAS	15	EEEFM PROF MANOEL SATURNINO DE ANDRADE FAVACHO
07	EEEF FRANCISCO PAULO MENDES	16	EEEF PROF GELMIREZ MELO E SILVA
08	EEEF LUCY CORREA DE ARAUJO	17	EEEF PROF JOSE ASSIS RIBEIRO
09	EEEFM LUIZ NUNES DIREITO	18	EEEF ROSA MISTICA

Fonte: Elaborado a partir dos dados disponíveis no site da SEDUC

A escola foi inaugurada em março de 1983. Em 1987 passou por um processo de recuperação e em 2013 por um processo de reforma quando foram realizadas a manutenção da instalação elétrica, a pintura, a substituição do telhado, a retirada da estrutura de madeira por alvenaria, a elevação do muro, a construção de rampa de acesso a pessoas deficientes, dando acessibilidade ao local, além de banheiros novos, entre outros benefícios necessários ao funcionamento da escola. A partir de 2004 a escola passou a atender exclusivamente o Ensino Médio.

A Figura 7 apresenta a imagem da frente da Escola em 2013, logo após o período de reforma.



Figura 7- Frente da Escola em 2013.

Como já informamos na Introdução desta tese, a Gondim Lins foi escolhida como *locus* da investigação, em função de atender especificamente ao Ensino Médio nos turnos diurno e noturno; de haver implementado o ProEMI, programa do MEC em parceria com as Secretarias de Educação dos Estados e do Distrito Federal.

Por ocasião do levantamento das informações iniciais sobre as escolas que tinham o ProEMI, essa escola apresentou maior número de matrículas quando comparado as demais escolas da rede estadual de ensino em Ananindeua; por meio da supervisão da USE 15 essa Escola nos permitiu os primeiros contatos para o início da pesquisa sobre o ProEMI, o que já havia sido negado anteriormente em outra unidade de ensino de outro Município da Região Metropolitana de Belém (RMB) depois de várias tentativas.

Outra questão que também merece destaque a respeito da Escola é que 6 (seis) de seus professores participaram da primeira formação continuada do ProEMI ofertada pelo MEC em 2010, no Rio de Janeiro⁵⁶. A Figura 8 demonstra algumas imagens da participação desses professores na formação oferecida pelo MEC em 2010.

⁵⁶ Disponível in: <https://use15.wordpress.com/category/use-15/>. Acessado em 17 de fevereiro de 2015.



Figura 8: Professores da Gondim Lins, participando da primeira formação do ProEMI⁵⁷.

É importante observarmos que antes da implementação do Programa no Estado do Pará as escolas participaram da formação continuada realizada pelo MEC, no Estado do Rio de Janeiro em 2010. Nessa formação os participantes assistiram a palestras, tiveram possibilidades de aprender práticas pedagógicas em oficinas e conheceram experiências desenvolvidas nos estados participantes do evento. Os dados da Secretaria de Educação Básica (SEB) (MEC, 2010)⁵⁸ revelaram que nessa formação participaram especialistas, educadores e estudantes, representando 345 escolas de 17 estados e do Distrito Federal que haviam aderido ao ProEMI em 2009 e também representantes da sociedade civil e gestores públicos, onde o total de participantes foi de cerca mil profissionais. Esse evento teve como objetivo promover um debate nacional sobre políticas de Ensino Médio, em suas várias dimensões, de modo a atender à demanda dos jovens por uma inserção cidadã e produtiva na sociedade contemporânea.

⁵⁷ Imagem montada a partir de fotos disponíveis no site <https://use15.wordpress.com/category/use-15/>.

⁵⁸ Disponível in: <http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/33572>. Acessado em 7 de maio de 2016.

Continuando a falar sobre a reforma feita na Gondim Lins, relatos da direção feitos por ocasião da conclusão das obras em 2013, indicaram que a comunidade escolar vivenciava um clima de insegurança, a escola já havia sofrido com a presença de vândalos, assalto em que usaram revolver contra os professores, o que deixou a comunidade escolar amedrontada, inclusive os professores manifestaram desejo de deixar a escola por conta da insegurança, principalmente no horário da noite. Mesmo depois da reforma em 2013, quando foi elevado os muros da escola, melhorada a iluminação e colocada guarita, a escola continuou a sofrer com as constantes ameaças de vândalos que adentravam no espaço escolar.

No final de 2015, por ocasião de uma de nossas visitas à escola, encontramos a direção reunida com representantes da Polícia Militar do Estado, a fim de estabelecer ações de parceria no sentido coibir e/ou inibir qualquer ação que colocasse em risco a comunidade escolar, que havia passado por um assalto recente e se sentia ameaçada. Alunos e professores já haviam sido assaltados até mesmo no horário diurno, durante o intervalo entre as aulas. O último assalto foi um arrastão em maio de 2016, que culminou com o pedido de saída do diretor da escola, pois a escola já vinha passando por essa situação de insegurança há bastante tempo e tal problema só se acentuou.

A escola está situada em uma área de 32.469 m², onde a vegetação exige corte regular e iluminação adequada, pois ouvimos nos relatos da vice direção da escola e de alguns professores que nesse espaço entram pessoas disfarçadas de alunos, usando fardas da escola, para vender e consumir drogas ilícitas⁵⁹. Já estivemos no horário da noite na escola e os corredores entre os blocos de salas de aula e toda a área externa às salas são totalmente escuras, sem iluminação. A Figura 9 demonstra parte do bloco onde estão localizados a secretaria da escola, a sala da direção, a sala dos professores, a biblioteca e o começo da passarela que interliga esse bloco aos demais onde funcionam as salas de aula que no horário da noite fica no escuro.

⁵⁹ Drogas ilícitas são substâncias proibidas de serem produzidas, comercializadas e consumidas. No Brasil são consideradas ilícitas: maconha, cocaína, crack, ecstasy, LSD, inalantes, heroína, barbitúricos, morfina, skank, chá de cogumelo, anfetaminas, clorofórmio, ópio e outras (DANTAS, 2016).



Figura 9 – Bloco onde estão localizados a secretaria da escola, sala da direção, sala dos professores, biblioteca.

A Figura 10 dá continuidade à demonstração da passarela e como pode ser visto nas imagens a área estava limpa, pois o mato havia sido cortado nesse período.



Figura 10 – Passarela de acesso as salas de aula.

A escola funciona durante os turnos da manhã, tarde e noite atendendo alunos do Projeto Mundial (Ensino Médio), Ensino Médio Regular e Educação de Jovens e Adultos (1ª e 2ª Etapa). Na fotografia 6 está o espaço que é chamado de “quadra de esportes”.



Figura 11 – Quadra de esportes da escola

É importante destacar que a área externa da escola costuma acumular água parada (Figura 12) o que se acentua no período de inverno ocasionando proliferação de mosquitos e impedindo a realização de atividades na quadra de esportes ou em outro espaço fora da sala de aula.



Figura 12 – Área com acúmulo de água parada

No Quadro 17 estão disponibilizados os dados referentes à infraestrutura, dependências e equipamentos da Escola.

Quadro 17 – Dados de Infraestrutura, dependências e equipamentos da EEEFM Prof. Antônio Gondim Lins.

INFRAESTRUTURA	DEPENDÊNCIAS	EQUIPAMENTOS
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Água filtrada ▪ Água da rede pública ▪ Água de poço artesiano ▪ Energia da rede pública ▪ Fossa ▪ Lixo destinado à coleta periódica ▪ Lixo destinado à queima ▪ Acesso à Internet ▪ Banda larga 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ 17 salas de aulas ▪ 114 funcionários ▪ Sala de diretoria ▪ Sala de professores ▪ Laboratório de informática ▪ Laboratório de ciências ▪ Quadra de esportes descoberta ▪ Alimentação escolar para os alunos ▪ Cozinha ▪ Biblioteca ▪ Sala de leitura ▪ Banheiro dentro do prédio ▪ Dependências e vias adequadas a alunos com deficiência ou mobilidade reduzida ▪ Sala de secretaria ▪ Banheiro com chuveiro ▪ Despensa ▪ Almoxarifado ▪ Pátio coberto ▪ Pátio descoberto ▪ Área verde 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ 7 computadores administrativos ▪ 27 computadores para alunos ▪ 1 TV ▪ 1 copiadora ▪ 1 equipamento de som ▪ 1 impressora ▪ 1 equipamento de multimídia ▪ TV ▪ Videocassete ▪ DVD ▪ Antena parabólica ▪ Copiadora ▪ Retroprojeter ▪ Aparelho de som ▪ Projetor multimídia (data show)

Fonte: Censo Escolar 2014.

Segundo as informações contidas no Quadro 17, a infraestrutura, as dependências e os equipamentos disponíveis na escola proporcionam condições para funcionamento e atendimento da comunidade escolar, entretanto, são necessárias algumas observações quanto ao estado de conservação dos espaços da escola e dos equipamentos, pois o prédio carece de pinturas, o piso precisa de novo revestimento, pois o atual está muito estragado; as salas de aulas, sala da direção, sala dos professores, biblioteca, secretaria carecem de pintura e de móveis adequados ao seu funcionamento.

A escola precisa ser atraente pedagógica e esteticamente tanto para os que fazem parte dela como para os que a visitam. A Figura 13 apresenta alguns espaços da escola como a entrada no prédio escolar, onde funciona a secretaria, a biblioteca, a sala direção e da vice direção, essa imagem logo de entrada retrata o estado de conservação da escola. Na mesma Figura é possível perceber cadeiras e carteiras, em uma sala de aula, que estão enfileiradas e quase sem espaço para circulação das pessoas. Tanto na sala de aula quanto no espaço entre os blocos observa-se pichação nas paredes.



Figura 13 – Entrada da escola, sala de aula, espaço entre os blocos.

Após a apresentação inicial da escola com algumas imagens de sua estrutura física e do espaço em que ela está situada, passamos agora a conhecê-la por meio de suas matrículas e dos seus indicadores educacionais.

4.3.2 As matrículas e os indicadores educacionais

Os dados de matrículas disponibilizados pela Escola foram apenas o total por ano para o período de 2009 a 2015, sendo que nesse período a escola atendeu alunos do Ensino Médio Some Regular, Ensino Médio 1ª a 3ª Série Projeto Mundial, Ensino Médio Regular, Ensino Médio EJA 1ª e 2ª Etapa. A Tabela 12, a seguir, apresenta o total de matrículas por ano, demonstrando que nesse período houve redução no número de alunos matriculados na escola. Em 2013, ocorreram apenas 1.151 matrículas. Como pode ser observado, os anos subsequentes a 2009 não mostraram crescimento no número de matrículas na escola mesmo ela tendo implementado o ProEMI, programa que desenvolve ações voltadas especificamente para a melhoria do Ensino Médio.

Tabela 12 – Matrículas da EEEFM Prof. Antônio Gondim Lins – 2009 - 2015

Matrículas			
Anos	Total de Matrículas	Diferença	
2009	1992	2009	1992
2010	1582	2009-2010	410
2011	1538	2009-2011	454
2012	1295	2009-2012	697
2013	1151	2009- 2013	841
2014	1317	2009- 2014	675
2015	1373	2009-2015	619

Fonte: Secretaria da EEEFM Prof. Antônio Gondim Lins, 2016.

No que diz respeito aos indicadores educacionais da escola, para o período de 2009 a 2015, podemos observar na Tabela 13, onde são apresentadas as taxas de distorção idade-série com índices acima de 50%, o que significa que mais da metade dos alunos matriculados no Ensino Médio estão fora da faixa etária e, portanto, com atraso na série estudada. E, muitas vezes, a distorção idade-série é em consequência da reprovação ou do abandono no Ensino Fundamental ou mesmo no Ensino Médio.

No que se refere às taxas de aprovação os dados indicam uma taxa pouco acima que 60%, ou seja, um índice baixo de alunos aprovados, esse dado indica que aproximadamente 40% dos adolescentes e jovens matriculados no Ensino Médio foram reprovados ou abandonaram a escola. Os dados de reprovação em 2014 indicaram uma taxa de 17,8% e

nesse mesmo ano a taxa de abandono foi de 18,6%. Somados esses dois índices o resultado é 36,4% de adolescentes e jovens que foram reprovados ou abandonaram a escola o que, em dados absolutos corresponde a 479 alunos que foram reprovados ou abandonaram os estudos.

Tabela 13 – Indicadores educacionais do Ensino Médio da EEEFM Prof. Antônio Gondim Lins – 2009 - 2014

Ano	Localização	Rede	Indicadores Educacionais do Ensino Médio			
			T. Distorção Idade -Série	Taxas de Rendimentos ⁶⁰		
				T. Aprovação	T. Reprovação	T. Abandono
2009	Urbana	Estadual	54,2	62,4	13,6	24
2010	Urbana	Estadual	53,3	62,7	15	22,3
2011	Urbana	Estadual	51	69,7	13	17
2012	Urbana	Estadual	55,5	61,3	16	22
2013	Urbana	Estadual	52,9	61,2	17	21,7
2014	Urbana	Estadual	52	63,6	17,8	18,6
2015	Urbana	Estadual	51,2	--	--	--

Fonte: MEC/INEP/DEED/CSI.

É importante destacarmos que os indicadores educacionais têm um papel importante na formulação de propostas para educação, pois os dados revelados subsidiam ou deveriam subsidiar a tomada de decisão dos governantes no sentido de melhorar a oferta de educação. No caso da Gondim Lins, os indicadores educacionais pós implementação do ProEMI, Programa com proposta de ajudar a melhorar o Ensino Médio, não revelaram mudanças positivas conforme pôde ser conferido na Tabela 12.

No geral, os indicadores educacionais indicam os resultados de uma determinada instituição escolar, mas a causa desses resultados podem ser os mais diversos problemas como: busca de trabalho pelos adolescentes e jovens; condições econômicas e sociais desfavoráveis; desinteresse pelo processo de ensino - aprendizagem em consequência de metodologias de ensino inadequada; espaço escolar pouco atrativo com estrutura física comprometida e sem segurança, como é o caso desta escola em estudo que tem um histórico de vários assaltos.

Alguns professores relataram em conversas conosco, que a Gondim Lins já foi tida como escola de referência no bairro e no Município. Era sempre uma das mais procuradas no período das matrículas, já tendo realizado atividades como: I e II Feira das Profissões (2010/2011) com oficinas e palestras, nos horários diurno e noturno; Mutirão da limpeza (2010); Projeto Amigos da Biblioteca (2010). Nesses projetos havia envolvimento da comunidade escolar e da comunidade externa. Entretanto, nos últimos anos, a escola está

⁶⁰ As taxas de Rendimentos do ano de 2015 ainda não estavam disponibilizados.

abandonada pelo Poder Público, a insegurança no espaço escolar é grande e alguns professores já pensaram em pedir transferência para outra escola.

Os alunos também se ressentem, em relatos, sobre a situação precária na infraestrutura, onde a área dos fundos fica alagada, infiltração no teto, a questão da insegurança na escola, pois já passaram por assaltos dentro da própria sala de aula, onde foram assaltados juntos com o professor.

A questão da segurança pública é uma discussão que perpassa as propostas dos governos como um assunto prioritário, pelo menos nos discursos políticos dos então candidatos aos cargos públicos, pois passadas as eleições, a população fica à espera de ações concretas que assegurem certa segurança mas, para garanti-las faz-se necessário assegurar melhores condições de vida com acesso à educação pública de qualidade, atividades sociais e culturais, enfim, elevar o nível cultural da população com políticas públicas que atendam prioritariamente os que estão marginalizados na sociedade.

O item, a seguir, trata do contexto de implementação do ProEMI na Gondim Lins, destacando o repasse de recursos para a escola; o papel da SEDUC na implementação do ProEMI; o Projeto Político Pedagógico e o Projeto de Redesenho Curricular e os avanços e desafios do ProEMI na escola.

4.4 Contexto de implementação do ProEMI

O Programa Ensino Médio Inovador, quando de sua implantação pelo Estados, Distrito Federal e Escolas Federais, pretende estabelecer mudanças significativas nas escolas públicas de ensino médio, não profissionalizante, no país, revertendo os dados relativos a esta etapa da educação básica, capaz de incorporar componentes que garantam maior sustentabilidade das políticas públicas, reconhecendo a importância do estabelecimento de uma nova organização curricular, que possa fomentar as bases para uma nova escola de ensino médio (BRASIL, 2009, p.16).

O Estado do Pará aderiu ao ProEMI em 2009. Nesse ano, foram 17 Estados e o Distrito Federal que aderiram ao Programa, com isso o ProEMI iniciou em 357 escolas públicas de ensino médio alcançando 296.312 estudantes MEC, 2010. O Quadro 18 apresenta a relação dos estados que aderiram ao ProEMI em 2009.

Quadro 18 - Ensino Médio Inovador – Estados que aderiram, municípios e escolas em 2009.

Estado		Nº de Municípios	Nº de Escolas
01	Acre	7	16
02	Amazonas	7	7
03	Amapá	8	8
04	Bahia	22	24
05	Distrito Federal	-	19
06	Goiás	19	26
07	Maranhão	9	18
08	Mato Grosso do Sul	8	9
09	Mato Grosso	4	7
10	Pará	5	34
11	Paraíba	17	19
12	Pernambuco	17	17
13	Piauí	6	7
14	Paraná	43	84
15	Rio de Janeiro	9	16
16	Rio Grande do Norte	5	11
17	Santa Catarina	16	18
18	Sergipe	10	17
Total		213	357

Fonte: Site do MEC (BRASIL, 2010).

Os estados que aderiram ao Programa, dentre eles o Pará com 5 (cinco) municípios, começaram a receber transferência de recursos ainda em 2009. Segundo a Secretaria de Educação Básica do MEC os valores para custeio e capital somaram R\$ 22,6 milhões, sendo que foi repassado em 2009 - R\$ 10,8 milhões e em 2010, 11,8 milhões.

A participação das escolas no ProEMI deu-se por meio da indicação das Secretarias de Educação Estaduais e Distrital, conforme já anunciado na Seção III desta tese, e as escolas além de serem indicadas pelas Secretarias também deveriam atender à alguns critérios exigidos pelo programa como: a adequação da estrutura física e quadro técnico das escolas que permitissem a ampliação do tempo do estudante na escola, além da articulação da escola com outras instituições, possibilitando espaços educativos e de aperfeiçoamento dos docentes.

As informações colhidas, por meio de entrevistas na escola, dão conta de que não houve ampliação de tempo do aluno na escola e nem os professores participaram de formação, na realidade muitos deles não conheciam o ProEMI, só ouviram falar do Programa. Observemos o relato de dois professores quando perguntados sobre o Programa na escola:

Com relação à implementação do ProEMI, enquanto professor, eu não tive conhecimento dessa implementação. Em 2012 eu já estava na escola e a maioria dos professores não tinham conhecimento do Programa, estavam

sempre questionando o que é propriamente o ProEMI, sem conhecer e sem compreender (Professor 1).

A grande maioria tinha desconhecimento do que era o ProEMI, salvo exceção a meia dúzia de professores que talvez fizeram aquela formação no Rio de Janeiro (2010), mas quando voltaram não reuniram com a comunidade para socializar (Professor 2).

Esse relato sugere que não houve participação da comunidade escolar no processo de implementação, uma das exigências do Programa, pois para a escola elaborar o conjunto de ações de seu Projeto de Redesenho Curricular (PRC) deverá fazê-lo com participação dos usuários da escola:

[...] a partir dos macrocampos e das áreas de conhecimento, **conforme necessidades e interesses** da equipe pedagógica, dos professores, da comunidade escolar, mas sobretudo, dos adolescentes, jovens e adultos, alunos dessa etapa da educação básica (BRASIL, 2014, p.6, grifos nossos).

É importante verificarmos que a situação de desconhecimento do ProEMI na escola não é uma realidade apenas na escola paraense, pois os estudos de Santos (2016) e Alcântara (2015) realizados sobre o ProEMI na Grande Florianópolis e em Manaus respectivamente, constataram que o PRC ainda é um documento desconhecido de muitos professores, que ele existe apenas no aspecto formal, pois na prática os atores escolares pouco o compreendiam, indicando não ter havido participação no processo de elaboração do mesmo o que poderá comprometer possíveis inovações nas escolas.

Como consta na orientação do Programa as ações devem ser elaboradas conforme as necessidades e os interesses dos professores, da comunidade escolar e, sobretudo, dos alunos, mas no caso da Gondim Lins e dos estudos de Santos (2016) e Alcântara (2015) a maioria da comunidade escolar desconhece o Programa.

Paro (2016) tem uma posição com relação à participação na escola: “Toda vez que se propõe uma gestão democrática da escola pública básica que tenha participação de pais, educadores, alunos e funcionários da escola, isso acaba sendo considerado como coisa utópica” (p.13). E o autor explica o significado dessa utopia como algo que não existe, mas que poderá vir a existir:

[...] A palavra *utopia* significa o lugar que não existe. Não quer dizer que não possa vir a existir. Na medida em que não existe, mas ao mesmo tempo se coloca como algo de valor, algo desejável do ponto de vista da solução dos problemas da escola, a tarefa deve consistir, inicialmente, em tomar

consciência das condições concretas, ou das contradições concretas, que apontam para viabilidade de um projeto de democratização das relações no interior da escola (p.13).

Concordamos com o pensamento de Paro (2016) sobre a escola pública como um espaço em que deve se estabelecer o processo de democratização por meio da participação da comunidade escolar na tomada de decisões, pois entendemos que a escola pública precisa atender ao princípio da Constituição Federal de 1988, que estabelece que a educação pública deve ter como princípio a gestão democrática do ensino (Art. 206), sendo assim, não se pode excluir do espaço escolar o processo de participação por meio da representação colegiada.

Na medida em que se conseguir a participação de todos os setores da escola – educadores, alunos, funcionários e pais – nas decisões sobre seus objetivos e seu funcionamento, haverá melhores condições para pressionar os escalões superiores a dotar a escola de autonomia e de recursos (PARO, 2016, p.17).

Os dados do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), demonstraram que a Gondim Lins recebeu repasse de recursos do ProEMI em 2010, o que confirma que a escola iniciou o Programa nesse ano. Mas é interessante ressaltar que mesmo a escola tendo um grupo de professores que havia participado da primeira formação continuada do ProEMI em 2010, no Rio de Janeiro, o início da implementação é considerado como “atrapalhado” pelo Professor Articulador do Programa, que relata:

Então eu achei o contexto que se foi explicado ProEMI muito atrapalhado. Os professores ficaram com muitas dúvidas [*não foi bastante esclarecedor essa formação?*] Isso. Eu lembro que eles ficaram mais impressionados por terem conhecido a Escola SESI, parece que ela era a escola modelo. Essa escola tem no máximo 15 a 20 alunos por turma, o aluno fica tempo integral mesmo [...]. Então eles vieram mais maravilhados com isso que viram na escola (Professor Articulador, 2016).

Para o Professor Articulador ficou a dúvida se realmente houve explicação do Programa para os professores. Para ele, os professores entenderam de modo equivocado algumas das orientações, pois ao reunirem na escola para socializarem as informações relataram que o ProEMI iria melhorar a qualidade dos alunos em sala de aula e com relação a carga horária, devido as ações do projeto de ação da escola, demandaria ampliação de tempo e os professores ganhariam carga horária no contraturno. O entendimento desses professores não foi equivocado, pois o Documento Orientador do ProEMI estabeleceu dentro das atribuições das Secretarias de Educação Estaduais e Distrital a responsabilidade por:

Estruturar planejamento para implementação do ProEMI, especialmente o atendimento referente à contrapartida dos Estados: **ampliação da carga horária** e garantia de lotação dos professores em uma única escola (BRASIL, 2014, p.17, grifos nossos)

Só que na prática não foi isso que aconteceu, as ações demandadas pelo Programa deveriam ser desenvolvidas dentro do horário normal das aulas e os professores da escola nunca tiveram lotação em uma única escola ou ampliação de sua carga horária como estabelece o ProEMI. Observamos com isso que a SEDUC não cumpriu seu papel no Programa com relação à ampliação da carga horária dos professores e à garantia de lotação dos mesmos em uma única escola. Os professores da Gondim Lins não sabiam como iriam desenvolver os projetos do Plano de Ação da Escola, em que horário, pois entenderam que as ações seriam desenvolvidas no contraturno, mas como se não houve ampliação de tempo deles na escola?

Diante dessa situação, os professores, ao saberem que não teriam acréscimo de carga horária ficaram desconfiados e sem interesse pelo ProEMI, pois eles entenderam que o Programa traria mais trabalho sem acréscimo de salários e [...] quem vai trabalhar mais sem receber nada? (Professor Articulador, 2016).

Acreditamos que o desconhecimento do ProEMI na escola e o não cumprimento por parte do Governo do Estado com suas atribuições como Entidade Executora na implementação do Programa geraram desinteresse e desconfiança na escola.

De acordo com Caetano (2015, p. 91) as Secretarias de Educação Estaduais deveriam desenvolver e ampliar ações voltadas para a organização, a implementação e o fortalecimento do Ensino Médio, “[...] o programa é concebido como uma alternativa para atendimento às necessidades do estabelecimento de políticas públicas consistentes que garantam o direito a um ensino médio de qualidade para todos”.

Sendo assim, consideramos importante observar que uma política educacional necessita ser conhecida, compreendida e implementada em conformidade ao estabelecido na matriz original da proposta, não podendo ficar à mercê de gestores que agem por vontade política ou colocam interesses escusos que não atendem às demandas sociais, neste caso particular a educação.

O Ensino Médio público do Estado do Pará tantas vezes já foi colocado em evidência como desafiador do ponto de vista das matrículas que precisam ser ampliadas, da evasão que deve ser contida, da reprovação que deve ser suprimida, dentre outras demandas para este nível de ensino.

No desenvolvimento e implementação do ProEMI na escola, é fundamental a participação de todos, entretanto, exerce papel fundamental nesse processo o Professor Articulador, já que a compete a coordenação dos trabalhos e das ações demandadas pelo Programa. O Documento Orientador do ProEMI (BRASIL, 2014) indica que a escolha desse professor deve ser realizada pelo conjunto dos professores e coordenadores da escola, levando em consideração que ele deve estar lotado na unidade escolar, com 40 horas semanais e dedicação exclusiva às ações do programa, possuir formação e perfil para exercer as seguintes atribuições:

- Desenvolver e implantar estratégias para a sistematização das ideias e ações propostas pelos professores, visando à elaboração do Projeto de Redesenho Curricular (PRC) da escola, em consonância com o Documento Orientador do Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI), as orientações curriculares das Secretarias Estaduais e Distrital e do Projeto Político Pedagógico da escola;
- Promover as articulações curriculares necessárias, internas e externas ao contexto escolar, estabelecidas no Projeto de Redesenho Curricular;
- Coordenar e acompanhar a execução das ações de redesenho do currículo da escola;
- Estabelecer canais permanentes de articulação com a Secretaria de Educação e com outras instituições possibilitando: gestão compartilhada; ampliação dos territórios educacionais; dinamização dos ambientes socioculturais existentes na região (BRASIL, 2014, p. 20).

O docente que for escolhido para assumir a função de Professor Articulador em uma unidade de ensino, precisará estar habilitado e ciente de seu papel nesse processo de implementação de ProEMI, pois lhe serão exigidas competências técnica e pedagógica para o exercício da função, onde precisará trabalhar para garantir o envolvimento de toda a comunidade escolar na elaboração do PRC que deverá ser elaborado pelas escolas de forma participativa e democrática, onde a equipe pedagógica deverá participar de todo processo, sendo que a coordenação dos trabalhos será de responsabilidade do Professor Articulador.

Na Gondim Lins, o professor escolhido não participou de formação para conhecer o Programa e saber como desempenhar as atividades referentes a função conforme pode ser visto em seu relato:

Quando eu entrei no ProEMI eu não tive formação nenhuma. Eu tive que estudar tudo para saber como fazer, não foi nem a direção, pois nem a própria direção sabia, foi um projeto como todos projetos que chegam (eu vejo assim) olha tem um projeto que vem dinheiro, te escreve. Só que precisa de profissionais para trabalhar com isso. Não bota o fulano, tu não

tens nenhum professor lá para colocar? Mas a pessoa não sabe, mas bota que depois ele aprende, agente ensina. É assim que funciona (Professor Articulador, 2016).

O Professor Articulador demonstra certa indignação com relação ao modo como são escolhidos os professores para assumirem determinadas funções na escola, uma vez que não é levada em consideração a formação ou perfil desse professor. Outra coisa a ser observada no relato diz respeito ao interesse pelos recursos que o projeto poderá trazer para a escola, como se esse fosse o único ponto a ser visto em um projeto. Ressaltamos que o ProEMI traz recursos e orientações técnicas de como devem ser gastos e prestados contas.

4.4.1 Repasse de recursos do ProEMI para a escola

No caso particular da Gondim Lins, os recursos financeiros repassados pelo ProEMI para a escola aconteceram nos anos de 2010 e 2012. Em 2010, o repasse foi de R\$100.000,00 (cem mil reais) e em 2012 de R\$ 90.000,00 (noventa mil reais), conforme pode ser conferido no Quadro 19. Depois desse repasse a escola não recebeu mais recursos para o Programa.

Quadro 19 – Repasses de recursos para EEEFM Prof. Antônio Gondim Lins – 2010/2012.

Programa Dinheiro Direto na Escola -PDDE					
Data de Pgto.	Valor (R\$)	Programa	Banco	Agencia	C/C
16/08/2010	90.000,00	Apoio Escolar – PDDE Ens. Médio Inovador.	Banco do Brasil	1436	0000079391
14/10/2010	19.394,00	Manutenção escolar – PDDE Ens. Médio	Banco do Brasil	1436	0000079391
28/06/2012	16.248,00	Manutenção escolar – PDDE Ens. Médio	Banco do Brasil	1436	0000079391
05/07/2012	100.000,00	Apoio Escolar – PDDE Ens. Médio Inovador.	Banco do Brasil	1436	0000079391
Total:	225.642,00				

Fonte: Elaborado pela autora a partir do FNDE/2016

Desses recursos, 70% deveriam ser investidos em Custeio e 30% em Capital. O Programa também define que itens podem ser financiáveis, pois na hora da prestação de contas tudo deve estar conforme o exigido pelo programa. O Quadro 20 demonstra os itens financiáveis pelo programa.

Quadro 20 – Itens financiáveis pelo ProEMI

- Material de consumo necessário ao desenvolvimento de atividades didático pedagógicas;
- Locação de espaços físicos para utilização esporádica serviços e/ou contratação de serviços de infraestrutura, transporte, alimentação, hospedagem e demais despesas relacionadas à realização de eventos;
- Locação de equipamentos e/ou contratação de serviços de sonorização, mídia, fotografia, informática e outros relacionados à utilização esporádica de equipamentos específicos;
- Contratação de serviços de consultoria de Instituições de Ensino Superior para prestação de apoio técnico e gerencial necessário ao fortalecimento da gestão escolar e ao aperfeiçoamento profissional dos professores;
- Aquisição de materiais didáticos pedagógicos para o desenvolvimento das atividades de ensino e aperfeiçoamento profissional dos gestores e professores;
- Aquisição de equipamentos e mobiliários para o fortalecimento e apoio das atividades docentes e melhoria do ensino, como os destinados a laboratórios de ciências, informática, sistema de rádio escola, cinema, mídia e outros relacionados à dinamização dos ambientes escolares;
- Aquisição de materiais e bens e/ou contratação de serviços relacionados às tecnologias disponíveis no “Guia de Tecnologias” atualizado; e
- Aquisição de materiais e bens e/ou contratação de serviços necessários à adequação dos ambientes escolares relacionados às práticas pedagógicas indicadas nos respectivos projetos;

Fonte: Elaborado pela autora a partir de BRASIL, 2014, p. 23.

A Escola Prof. Antônio Gondim Lins teve problemas com a aplicação e a prestação de contas dos recursos recebidos no ano de 2010 e 2012, pois a gestão da escola daquele período não elaborou a prestação de conta dos recursos recebidos do ProEMI, que segundo dados disponibilizados pelo FNDE (Quadro 19), totalizaram R\$ 190.000,00 (cento e noventa mil reais) de repasse. Com relação ao primeiro repasse de recursos para escola em 2010, a única informação concedida foi que eles não foram prestados contas junto à SEDUC, ou seja, ninguém na Escola soube dizer o que foi feito com ele.

Com relação ao segundo repasse, ocorrido em 2012, parte dele foi reprogramado para o exercício de 2013. Informação concedida pela direção da escola em 2016, relata que esse recurso chegou na escola e foi repassado para uma empresa terceirizada administrar, conforme pode ser conferido na colocação do diretor que naquela ocasião fazia parte do quadro da escola como docente:

Essa verba chegou, mas na realidade foi colocada na mão de uma empresa terceirizada que trouxe algumas coisas para a escola que não tinham nada a ver com os projetos elaborados pelos professores. Na realidade está sob minha responsabilidade ainda hoje fazer a prestação de contas de 2013 que não foi feita, ou seja, justificar um dinheiro que na verdade se você for procurar os materiais não chegaram (Diretor, 2016).

Segundo as orientações do ProEMI os recursos são destinados às escolas por meio de suas Unidades Executoras Próprias (UEX), que por sua vez devem proceder a execução e à

prestação de contas dos mesmos, acompanhada dos comprovantes referentes a destinação dada aos recursos repassados (notas fiscais, faturas, recibos). A orientação do Programa exige que se faça constar nos documentos probatórios das despesas a expressão: “Pagos com recursos do FNDE/PDDE Qualidade/ProEMI” (BRASIL, 2014, p. 19).

Em nenhum momento a responsabilidade pela execução e prestação de conta deixa de ser da UEX e transferida para uma empresa terceirizada, como ocorreu com a Gondim Lins, a consequência desse ato foi e ainda está sendo grave, pois o ano de 2016 a escola ainda não havia conseguido prestar contas dos recursos recebidos do ProEMI, ou seja, continua inadimplente junto à SEDUC.

Os recursos deveriam ser investidos para desenvolver o PRC da escola, conforme orientação do Programa, entretanto, ao longo de 2013 os professores da Gondim Lins aguardaram os materiais solicitados para o desenvolvimento das atividades do PRC, mas não o receberam. Com relação a essa situação o diretor fez a seguinte fala:

Quando eu assumi a escola em 2014, mandei abrir armários para tirar tudo que tinha dentro dos mesmos. Chamei o professor de Educação Física porque ele havia pedido balança e aí estávamos até contentes e quando abrimos tinha uma balança de pesar carne. Pois o que havíamos pedido era balança de pesar aluno, então todo o projeto na área de educação física e nas demais não pôde ser efetivado, não houve o direcionamento dessa verba para o projeto da escola. E o questionamento dos que trabalharam, que ficaram inclusive ao longo do tempo buscando cadê o [material]. **Foram compradas coisinhas de péssima qualidade que não eram o que havia sido pedido**, houve professor que se negou a receber tal material, pois não tinha nada a ver com o que ele havia pedido (Diretor, 2016). Grifos nossos.

Diante desse relato, fica a indignação sobre como os recursos públicos destinados à educação são utilizados, nem sempre cumprem a finalidade esperada, o que sugere neste caso o despreparo da UEX na gestão de tais recursos, o desconhecimento das orientações do Programa sobre o que poderia ou não comprar, comprometendo assim a implementação do ProEMI na escola. De acordo o representante do ProEMI na SEDUC, as escolas apresentaram dificuldades na execução dos recursos públicos, principalmente por serem valores altos como foram os do ProEMI.

É um recurso muito grande, só para se ter uma ideia, em 2013 foi repassado para o Estado mais de 17 milhões de reais. Em 2014 isso teve uma queda drástica, foi um pouco mais que 3 milhões, porque a escola recebe o recurso e precisa executar, só que a escola tem dificuldade, porque não é fácil executar recurso público, você tem que ter muito cuidado e as escolas ao

trabalharem esse recurso, muitas não conseguiram executá-lo corretamente e na prestação de contas acabaram tendo pendências (Representante do ProEMI NA SEDUC-PA, 2016).

De acordo com o representante do ProEMI na SEDUC, o repasse do Programa para o Estado em 2013 foi de 17 milhões de reais, em 2014 houve uma grande queda e os repasses foram pouco mais que 3 milhões de reais. Essa queda pode ter sido em consequência de escolas com pendências na prestação de contas e, portanto, ficaram impedidas de receberem novos recursos.

Muitas escolas foram denunciadas no Ministério Público sobre a execução desses recursos, mas pelo que eu tenho observado nas denúncias nem sempre é pelo mal-uso do recurso, muitas vezes é por não ter realmente conhecimento. Aqui na Secretaria tem uma equipe que trabalha com os Conselhos Escolares, só que é um trabalho muito incipiente ainda, não alcança todas as escolas do Estado. Os Conselho Escolares precisam ter formação constante (Representante do ProEMI na SEDUC-PA, 2016).

As pendências nas prestações de contas nem sempre podem ser caracterizadas como desvios de recursos ou má fé do gestor público, neste caso particular da UEX, como colocou o representante do ProEMI na SEDUC. Falta formação aos conselheiros para que de fato desempenhem seu papel junto às escolas. A própria SEDUC reconheceu que deveria propiciar formação aos Conselhos Escolares, pois o trabalho que desenvolve é muito incipiente e não alcança todas as escolas do Estado.

Na Segunda Seção desta tese, indicamos que o Estado do Pará tem uma dimensão territorial grande, ocupa 14,65% do território brasileiro, é a segunda maior unidade federativa do Brasil, o que de certa forma dificulta o acesso as escolas em todos os 144 municípios do Estado, entretanto, não pode ser essa a justificativa para não garantir formação e acompanhamento a todas elas, pois a vinculação de recursos para educação estabelecido na CF de 1988 (Art. 212) são para todas as escolas públicas e não para algumas ou para as que forem mais acessíveis ou convenientes aos gestores públicos, portanto se existe carência de profissionais o Estado deve garantir quadro suficiente para que todas as escolas sejam assistidas em suas necessidades.

A escola estatal só será verdadeiramente pública no momento em que a população escolarizável tiver acesso geral e indiferenciado a uma boa educação escolar. E isso só se garante pelo controle democrático da escola, já que, por todas as evidências, conclui-se que o Estado não se tem interessado pela universalização de um ensino de boa qualidade. Há, pois, a

necessidade permanente de se exercer pressão sobre o Estado, para que ele se disponha a cumprir esse dever (PARO, 2016, p.23).

O diretor da Gondim Lins e um dos membros do Conselho Escolar afirmaram em entrevista, que a escola não havia prestado conta dos recursos recebidos nos exercícios de 2010, 2011, 2012 e 2013 e que também não havia feito as Declarações de Imposto de Renda da escola nos exercícios referentes aos anos citados. A direção que assumiu em 2014 encontrou essas pendências para resolver e sem ter os documentos comprobatórios necessários para realizar as prestações de conta. O diretor ressalta que a inadimplência fez com que a escola não recebesse repasse de recursos do ProEMI em 2014 e 2015.

As escolas usaram mal esses recursos. Ao que me parece houve falha na gestão da escola e do próprio Conselho Escolar. Quando eu assumi, chamei esse Conselho para saber onde foi aplicado o recurso e a única coisa que o Conselho disse foi eu não sei, eu só assinei cheque, porque eu era amigo e na realidade foi a direção, então toda a responsabilidade foi jogada na costa da diretora. Propriamente dito, o Conselho não assumiu para ele a responsabilidade (Diretor da Escola, 2016).

O mais grave dessa situação de inadimplência é que as ações do ProEMI não são desenvolvidas, pois a escola justifica que sem recursos não tem como desenvolvê-las. Existe projeto elaborado e até lançado no PDE interativo, mas na prática as ações não estão sendo realizadas. E assim, a questão que nos chega: é como esse Programa vai contribuir com a melhoria do Ensino Médio na escola se a comunidade escolar não o reconhece inserido em sua realidade ou se a escola não consegue desenvolver as ações propostas do Programa porque não recebe recursos para tal?

Essa situação reforça o discurso ideológico do capital sobre a incapacidade administrativa do Estado e as atividades, que antes eram exclusivas do poder público, serão delegadas a particulares devido às parcerias, os convênios e os contratos de gestão estabelecidos, na suposição de que haverá maior eficiência na prestação de serviços, minimizando com isso a atuação do Estado como já afirmaram Montañó (2014), Peroni (2008) e Di Pietro (2015), ou seja, a implementação das políticas liberais em sintonia com o processo de reestruturação do capital, ou seja, flexibilização das relações de trabalho, afastamento do Estado das responsabilidades sociais e da regulação social entre capital e trabalho.

É importante que as escolas gozem de certa autonomia administrativa nas tomadas de decisões, para que possam compartilhar com os usuários de modo mais efetivo, entretanto,

não podem confundir “descentralização de poder com ‘desconcentração’ de tarefas; e, no que concerne à gestão financeira, não identificar autonomia com abandono e privatização” (PARO, 2001, p.57) que parece ser o que aconteceu com a Gondim Lins, no uso dos recursos recebidos do ProEMI que, sem orientação e acompanhamento pela SEDUC, repassou os recursos recebidos para uma empresa terceirizada administrar e, de acordo com o diretor da Escola essa empresa comprou material que não estava relacionado com os projetos previstos no Plano de Ação da Escola, inviabilizando o desenvolvimento das atividades pelos professores.

4.4.2 O papel da SEDUC/PA na implementação do ProEMI na escola

A SEDUC-PA fez adesão ao ProEMI em 2009, atende 463 escolas e está presente em 142 municípios. Para atender ao Programa a Secretaria se organiza da seguinte maneira:

Nós trabalhamos na coordenação do Ensino Médio, o ProEMI está dentro dessa coordenação. Dentro das coordenações existe o especialista em educação e são escolhidos líderes para ficarem responsáveis com os projetos e eu estou como líder do ProEMI, por enquanto. Acima da gente tem: coordenação, direção, Secretaria Adjunta e Secretaria de Educação. Nós não temos muitas reuniões para discutir e poder colocar as demandas que nós precisamos, a gente não tem muito isso (Representante do ProEMI na SEDUC-PA, 2016).

Essa fala é reveladora da dificuldade na montagem da estrutura do Programa na SEDUC, órgão central que deveria possibilitar maiores condições para o funcionamento do mesmo, que aderiu ao Programa por meio do PAR/SIMEC, é responsável pela ação de coordenação do ProEMI e indicou as escolas que iriam participar do mesmo. As atribuições das Secretarias Estaduais estão previstas no Documento Orientador do ProEMI de 2014, dentre elas está a de

Estruturar planejamento para implementação do ProEMI, especialmente o atendimento referente à contrapartida dos Estados: ampliação gradativa da carga horária e garantia de lotação dos professores em uma única escola (BRASIL, 2014, p.17).

Nas USES e URES existe um supervisor do Programa que deveria ser exclusivo para esse atendimento, lotado com 200 horas, mas de acordo com o representante do ProEMI na SEDUC esse supervisor nunca foi exclusivo, pois as USES e URES não tem profissionais suficientes para a demanda de atividades e o acompanhamento junto as escolas fica

comprometido. Observemos o relato da técnica da USE 15 com relação ao acompanhamento do ProEMI:

Pela USE temos 18 escolas que acompanhamos de todas as formas. Então nós tentamos nos dividir para algumas coisas, mas mesmo assim fica difícil. Agora estamos com 4 técnicas e tentamos nos dividir, mas o meu acompanhamento nas escolas de ensino médio é mais voltado as atividades do ProEMI, assessorar, mas não só num foco. Na questão de técnica de USE, se uma escola precisa de um técnico quem está disponível atende, pois tem certas situações na escola que precisa de um técnico da USE, não necessariamente sou eu, quem estiver disponível (Supervisora da USE 15).

Essa é uma questão séria, pois sem profissionais suficientes para o acompanhamento do Programa junto as escolas elas correm o risco de não o implementarem adequadamente e quem fica com o prejuízo é a comunidade escolar, principalmente os alunos.

Na estrutura da organização nas escolas que implementaram o ProEMI, existe o Trio Gestor que é formado pelo diretor, pelo especialista em educação e pelo professor articulador. Este último deveria ter lotação na escola só para trabalhar com o Programa, entretanto,

É muito difícil conseguir e nem sempre se consegue lotar esse professor articulador, por razões, como falta de disponibilidade de professor ou de perfil adequado para atendimento do programa e quando se encontra na escola um que atenda a esses requisitos os processos são dificultados, na SEDUC (Representante do ProEMI na SEDUC-PA, 2016).

É importante o papel do Trio Gestor na escola para que o Programa possa ser desenvolvido, mas para isso é necessário que o diretor e o especialista em educação apoiem o articulador e não o sobrecarreguem como se ele fosse o único responsável pelo Programa, pois de acordo com o representante da SEDUC, essa situação tem acontecido em algumas escolas.

É importante destacarmos que o Trio Gestor tem uma função importante na escola, entretanto, para que ele a desempenhe precisa que a SEDUC também cumpra a sua parte, garantindo condições de infraestrutura na escola, carga horária adequada aos professores, disponha acompanhamento pedagógico e técnico para todas as escolas, pois de acordo com os dados disponibilizados, a SEDUC não vem assegurando as escolas condições para implementação do ProEMI de acordo com o estabelecido na adesão junto ao MEC.

Dentro das linhas de ação exigidas pelo ProEMI está:

Para o pleno desenvolvimento e disseminação das políticas públicas para a educação faz-se necessário que os Estados e o Distrito Federal possuam

estrutura de pessoal e de gestão operacional de suas redes de ensino médio, capaz de monitorar, acompanhar, avaliar e tomar decisões que contribuam para melhoria da qualidade de ensino em suas unidades escolares (BRASIL, 2009 a, p.25).

Compete ao Sistema de Ensino Estadual preparar o atendimento às escolas com equipe especializada e pessoal de gestão operacional, o que exige que antes de implementar uma política pública sejam feitos planejamento e orçamento sobre os investimentos que serão exigidos para implementá-la, do contrário tais políticas poderão não atingir seus objetivos.

4.4.3 Projeto Político Pedagógico (PPP) e Projeto de Redesenho Curricular (PRC)

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

Tanto o PPP quanto o PRC exigem mecanismos de participação da comunidade escolar em sua elaboração, Veiga (1998, p. 11) ao se referir ao PPP ressalta que

[...] um projeto pedagógico de qualidade deve apresentar as seguintes características: a) **ser um processo participativo de decisões**; b) preocupar-se em instaurar uma forma de organização do trabalho pedagógico que desvele os conflitos e as contradições; explicitar princípios baseados na autonomia da escola, na solidariedade entre seus agentes educativos e no estímulo à participação de todos no projeto comum e coletivo; [...] (Grifos nossos).

Com relação ao PRC, o Documento Orientador do ProEMI indica que “A construção do PRC deverá ocorrer de forma coletiva e participativa contemplando ações que correspondam à realidade da escola e dos estudantes” (BRASIL, 2014, p. 14). Sendo assim, o PPP e o PRC carecem de participação coletiva em seu processo de elaboração, para que possam contemplar a realidade da escola em suas diferentes especificidades, de modo que possam contribuir positivamente com seu processo de democratização de acesso e permanência na escola.

O PPP de uma escola em sua essência precisa estar afinado com uma proposta de educação pública, democrática e de qualidade ao conjunto da sociedade, potencializando todos aqueles que são usuários diretos ou indiretos dessa escola, assegurando-lhes seus direitos legais instituídos na CF de 1988. Ele exige reflexão e discussão crítica a respeito dos problemas da sociedade e da educação para que possa encontrar as possibilidades de

intervenção na realidade, nesse sentido, necessita da participação de todos os sujeitos envolvidos no processo educativo para construir uma visão mais aproximada possível da realidade da escola e comunidade em que se evidencie compromissos coletivos.

Veiga (2004, p. 14) assegura que “ao construirmos os projetos de nossas escolas, planejamos o que temos intenção de fazer, realizar. Lançamo-nos para diante, com base no que temos, buscando o possível. É antever um futuro diferente do presente”. O PPP é a própria organização do trabalho pedagógico escolar como um todo, em suas especificidades, Níveis e Modalidades de Educação e Ensino.

[...] ele precisa refletir a realidade da escola, situada em contexto mais amplo que influencia e que pode ser por ela influenciado. Em suma, é um instrumento clarificador da ação educativa da escola em sua totalidade (VEIGA, 1998, p.11 e 12).

Desse modo, o PRC deve estar em conformidade com o PPP para que as ações se integrem e contribuam com a escola.

O Plano de Ação 2014/2015 da Gondim Lins (em anexo) contempla ações que deveriam ser desenvolvidas pela escola nesse período. Está organizado em formato de projetos, atividades interdisciplinares, disciplinas, grupos de pesquisas, trabalhos de campo e demais ações interdisciplinares de acordo com o previsto nas orientações do ProEMI (BRASIL, 2014).

Observamos, nesse Plano de Ação, um conjunto de atividades que estavam previstas para serem desenvolvidas por meio da interdisciplinaridade, com objetivo de aprimorar as habilidades de leitura, produção e interpretação de diferentes gêneros textuais e para desenvolver a expressão oral, corporal e habilidades físicas. São projetos que visam a articulação das diferentes disciplinas ministradas no Ensino Médio, dando ênfase a Língua Portuguesa que aparece na maioria dos projetos de maneira direta ou indireta, esse dado revela a preocupação com os resultados de aprendizagem nas duas disciplinas divulgados pelas avaliações como a Prova Brasil e o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb).

Concordamos com Krawczyk (2011) quando afirma que a priorização de políticas educacionais para o Ensino Fundamental contribuiu para expansão do Ensino Médio e com ele surgiram novos desafios para Educação Básica.

As políticas de expansão do ensino médio respondem não somente às aspirações das camadas populares por mais escolarização, mas também à

necessidade de tornar o país mais competitivo no cenário econômico internacional (KRAWCZYK, 2011, p.755).

É importante ressaltarmos que as ações do Plano de Ação da Gondim Lins não foram implementadas em sua totalidade, pois quando perguntamos sobre o desenvolvimento das ações o professor articulador respondeu:

Na nossa escola alguns projetos, como o laboratório multidisciplinar foi desenvolvido, eu pedi alguns materiais e até alguns professores usaram esse material, principalmente pessoal de Química, de Física usaram esse material para melhorar a qualidade das aulas deles, mas nem todos os projetos foram desenvolvidos, pois o material que foi comprado não correspondia ao planejado pelos professores (Professor Articulador, 2016).

Esse professor revela a razão pelo não desenvolvimento das ações na escola e, ainda, que os professores ficaram desconfiados e desinteressados pelo ProEMI, pois sabiam que havia vindo verba para o ProEMI, mas o material comprado não contemplou todas as atividades elaboradas no Plano de Ação da escola.

A articulação entre as diferentes disciplinas propostas no Plano de Ação da Gondim Lins, respondem às orientações propostas pelo Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio, que visa a melhoria da qualidade da educação e a implementação das DCNEM, documento que aponta o trabalho, a cultura, a ciência e a tecnologia como dimensões que devem estar contempladas nos currículos do Ensino Médio e que deverão integrar os conhecimentos das diferentes áreas que compõem o currículo. Entretanto, a maioria das ações não foram implementadas, pois nos anos de 2014 e 2015 a escola não recebeu repasse de recursos e o Programa parou.

Com relação ao repasse de recursos do ProEMI para 2014, o Secretário Adjunto da SEDUC esclareceu que o Governo Federal só repassou a primeira parcela referente a esse ano no primeiro semestre de 2015 e depois não houve mais repasses e nem orientação para o Programa:

Essa situação ocasionou prejuízo para a formação e continuidade do Programa. Hoje nós estamos parados. O ProEMI está parado por falta de repasse de recursos, inclusive existe escolas que tem seus planos de Ação aprovados, tem recurso na conta, mas não consegue trabalhar por falta dessa orientação. Tem também o problema da prestação de contas que está impedindo a própria organização das escolas (Secretário Adjunto da SEDUC, 2016)⁶¹.

⁶¹ Pronunciamento feito na ANPAE NORTE de 2016, realizada na Universidade Federal do Pará, no mês de junho.

O Plano de Ação da Gondim Lins também apresenta um conjunto de atividades diversificadas como: Rádio Escola (fazer do rádio um instrumento para consolidação de escolas realmente cidadãs); luz, câmera, ação (produção de vídeos educativos); multimídia na escola (desenvolver oficinas multimídias); cinema na escola (assistir filmes referentes aos conteúdos); educação ambiental (estudos e pesquisas a respeito da situação do meio ambiente); amigo da biblioteca (incentivar a leitura), essas atividades sistematizam o PRC com base nas DCNEM, onde as áreas de conhecimentos, princípios e as dimensões demonstram a integração com o trabalho, a cultura, a ciência e a tecnologia.

O PPP da escola teve sua última revisão em 2013, revelando preocupação com o processo participativo e a formação cidadã, concebendo a educação como um processo transformador, em que o educador tem um papel importante em tal processo. Refere-se ao ProEMI como uma proposta inovadora que possibilita um currículo dinâmico, flexível e compatível com as exigências atual da sociedade.

A compreensão de ensino presente no PPP da escola nos revela, de acordo com Montañó (2014) e Peroni (2008), a presença ideológica do neoliberalismo, atual etapa do capitalismo globalizado que exige países mais competitivos no cenário da economia mundial e Estado mínimo para as políticas sociais, reduzindo assim o papel das instituições públicas onde as políticas sociais são repassadas para a sociedade civil por intermédio do Terceiro Setor e para o mercado, por meio das privatizações.

O PPP apresenta metas para darem conta das ações que foram previstas no Plano de Ação da escola como:

Desenvolver ações, projetos e programas que possibilitem o desenvolvimento de uma cultura organizacional que alcance novas competências educacionais e gerenciais; promover a constante atualização tecnológica; adequar a estrutura física às demandas educacionais, à inovação e ao aperfeiçoamento intermitente do processo educacional; desenvolver a gestão democrática; estabelecer e fortalecer novas parcerias para novas realidades educacionais [...] (SEDUC, 2014, p 11)

Observamos que as metas do PPP e os objetivos gerais estão dissociados, a primeira impressão é que o PPP foi atualizado para atender à exigência do ProEMI, mas não o fez em sua totalidade, principalmente deixando de rever e articular objetivos e metas do Projeto. Observemos os objetivos gerais do PPP:

1) Oferecer à comunidade ensino de qualidade que contribua para o desenvolvimento da autonomia responsável, do senso crítico e da criatividade para o exercício da cidadania; 2) instrumentalizar o aluno para a utilização do conhecimento científico, erudito e universal, de forma interdisciplinar, contextualizada e crítica, como meio para construção de sua cidadania; 3) educar para a transformação da realidade social, valorizando a vida e a dignidade humana, orientada pelo conhecimento e pela ética.

Ao se referir ao Conselho Escolar, o PPP atribuiu-lhe o papel de “promover e incentivar o estágio supervisionado, possibilitando aos docentes e discentes da escola e das instituições de ensino superior um intercâmbio[...]”(SEDUC, 2014, p 11), o que, a nosso ver, não é papel exclusivo desse colegiado, pois entendemos que ele tem função fundamental na escola em seu processo de democratização do ensino, de garantia de uma escola pública de qualidade onde se evidencie o acesso e a permanência, pois por meio da representatividade dos diferentes membros da comunidade escolar, se pode conhecer a realidade da escola e exigir ajustes para melhor atender os usuários da mesma.

Embalados pelos novos ventos da abertura política e pelas ideias de democratização do país, os atuais conselhos de escola surgiram no início da década de 1980, provocando muitas esperanças de instalação de uma verdadeira democratização das relações no interior da escola pública (PARO, 2001, p. 79).

O Conselho Escolar forma a Unidade Executora (UEX) e, é por meio desse colegiado, que os recursos públicos são repassados para escola. À UEX compete a prestação de contas dos recursos repassados para a unidade de ensino.

Paro (2001) afirma que os conselhos tiveram papel fundamental nas conquistas de espaços por usuários e servidores das escolas, entretanto, causaram temor em alguns diretores escolares que se sentiram ameaçados com medo de perder seu poder ou inviabilizar a direção da unidade escolar, outros porém gostaram, pois puderam dividir a responsabilidade pela unidade de ensino com esse colegiado.

O Conselho da Gondim Lins teve dificuldade para prestar contas dos recursos recebidos pela escola para desenvolver ProEMI, pois não havia documentos comprobatórios das despesas gastas com os recursos repassados ao Programa. Os conselheiros do período do recebimento dos recursos (2010 e 2012), ao serem questionados sobre os gastos e notas responderam que só assinaram os cheques. A questão é séria, pois até o início de 2016 a escola ainda continuava inadimplente junto a SEDUC.

Muitos conselhos escolares não têm formação ou conhecimento para conduzir essa ação, envolvendo recursos financeiros, mas também não pode ser relativizado, pois existe uma sistemática que o MEC coloca de prestação de contas para projetos como o ProEMI, é preciso ir buscar, procurar saber. A SEDUC não deu essa orientação, mas eu não posso ficar esperando pela SEDUC, pois eu tenho que prestar conta (Membro do Conselho Escolar, 2016).

O membro do Conselho relata a dificuldade dos conselhos escolares com relação a formação ou conhecimento financeiro para efetivarem corretamente a prestação de contas, evidencia que a SEDUC não ofereceu essa orientação, mas adverte que esse conhecimento se não for dado pela instituição precisaria ser buscado pelos próprios conselheiros.

A falta de formação e capacitação dos Conselhos Escolares e de acompanhamento junto as escolas pela SEDUC, contribuiu para o uso de recursos de forma indevida por muitas escolas, deixando-as inadimplentes na prestação de contas e não habilitadas para recebimento de novos recursos, pois os dados da própria SEDUC repassados em entrevista relataram que a Secretaria não teve estrutura para acompanhamento e orientações junto a todas as escolas da rede e foi isso que aconteceu com a escola pesquisada, falta de orientação e acompanhamento no desenvolvimento das ações do ProEMI.

Quanto a essa situação de investimento em estrutura e recursos humanos para implementar determinada política pública, Paro (2016) coloca sua posição com a qual concordamos plenamente, pois quer sejam as autoridades educacionais ou os eleitos aos cargos da gestão pública, ambos não se comprometem efetivamente na implementação das mesmas:

Os discursos de nossas autoridades educacionais estão repletos de belas propostas que nunca chegam a se concretizar inteiramente porque, no momento de sua execução, faltam a vontade política e os recursos (tão abundantes para outros misteres) capazes de leva-las efetivamente a bom termo (p. 50).

Diante do descaso e do descompromisso com a implementação de políticas públicas educacionais, percebemos pouco interesse do Estado pelo processo de democratização do ensino sem que a sociedade o exija, desse modo, nas unidades de ensino torna-se fundamental a participação efetiva da comunidade na gestão da escola, só assim poderão defender os interesses dos usuários da escola.

4.4.4 O ProEMI na escola

Todos os programas, na minha visão são interessantes se tivessem o apoio devido (Supervisora da USE 15, 2016).

É importante essa fala da supervisora da USE 15. Ela expressa a situação do ProEMI nas escolas que tem acompanhado, o que não foge da fala de outros sujeitos desta pesquisa, que retrataram a falta de apoio como um desafio do Programa. Esse problema se revela na escola, onde a participação é limitada e onde nem sempre o diretor cumpre seu papel sobrecarregando muitas vezes o professor articulador, na ausência da SEDUC com os recursos humanos insuficientes para acompanhar e orientar as escolas adequadamente.

A falta de apoio também se revelou no repasse dos recursos públicos do ProEMI que em 2014 e 2015 não o foram repassados como deveriam, prejudicando o andamento do Programa no Estado. Para a Gondim Lins o uso do recurso público foi um desafio, pois devido uso de modo inadequado ficou inadimplente diante na prestação de contas junto a SEDUC e impedida de receber novos recursos.

Os repasses de recurso, o acompanhamento da execução financeira e a análise da prestação de contas, devem ser de acordo com as normas em vigor no Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) e no ProEMI, desse modo devem seguir a CF de 1988, artigo 70 que faz a seguinte determinação:

Parágrafo único - Prestará contas qualquer pessoa física ou jurídica, pública ou privada, que utilize e arrecade, guarde, gerencie ou administre dinheiros, bens e valores públicos ou pelos quais a União responda, ou que, em nome desta, assuma obrigações de natureza pecuniária (redação dada pela Emenda Constitucional nº 19, de 1998).

A exigência de prestação de contas dos recursos públicos está amparada legalmente pela CF de 1988, como já exposto, tem caráter democrático, pois envolve os elementos constitutivos da gestão democrática a saber: participação, autonomia, transparência e pluralidade, sendo assim, a gestão dos recursos públicos precisa envolver a comunidade escolar no planejamento do uso dos mesmos.

O acompanhamento pedagógico fundamental para desenvolver as ações do ProEMI na escola, deu-se de modo inadequado. A SEDUC não disponibilizou recursos humanos suficientes. Quando perguntamos sobre o acompanhamento pedagógico para a técnica da USE 15 ela declarou que:

No programa, essa pessoa seria o supervisor da USE que deveria acompanhar. Na USE nós temos 7 escolas, você tinha que acompanhar as ações da escola uma vez por semana, então se eu fosse uma vez por semana em cada escola eu não estaria na USE. Então esse acompanhamento não se dá de forma adequada. Nada no programa se dá adequadamente (Supervisora da USE 15, 2016).

Essa fala realça a necessidade de pessoas no trabalho junto as escolas, principalmente no acompanhamento pedagógico. A USE representa a SEDUC e, nesse caso, a disponibilidade de pessoal para o Programa é mínima. A técnica ressalta que no Programa nada se dá adequadamente, ou seja, vai sendo feito de acordo com as possibilidades ou vontade política, observemos o diz o Documento Orientador do ProEMI a esse respeito:

Para o pleno desenvolvimento e disseminação das políticas públicas para a educação faz-se necessário que os Estados e o Distrito Federal possuam estrutura de pessoal e de gestão operacional de suas redes de ensino médio, capaz de monitorar, acompanhar, avaliar e tomar decisões que contribuam para melhoria da qualidade de ensino em suas unidades escolares (BRASIL, 2009a, p. 25).

O ProEMI é um Programa federal que se dá em parceria com as Secretarias Estaduais de Educação e do Distrito Federal, foram essas secretarias que aderiram ao Programa e a adesão envolve contrapartida tanto das secretarias quanto do Governo Federal que é o financiador por meio do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), portanto, cabe a essas secretarias assumirem sua parte na contrapartida para que as unidades de ensino possam desenvolver as ações do Programa, pois a elas compete:

Estruturar planejamento para a implementação do Programa Ensino Médio Inovador, especialmente o atendimento referente contrapartida dos Estados: ampliação gradativa da carga horária e garantia de lotação dos professores em uma única escola (BRASIL, 2014, p.17)

Outro ponto importante e que foi revelado nas entrevistas com os sujeitos desta pesquisa, é relativo à formação. O articulador do ProEMI na escola, o diretor e um dos membros do Conselho Escolar relataram a falta de formação e capacitação para conhecerem o Programa. De acordo com o Documento Orientado do ProEMI o MEC seria responsável por articular essa formação:

O MEC, por meio da Diretoria de Políticas de Formação (SEB) e articulado com a Secretaria de Educação a Distância (SEED) e a CAPES promoverá a formação continuada permanente, conforme o Plano de capacitação do programa (BRASIL, 2009a, p.26).

Quando conversamos com a supervisora da USE 15 sobre a formação e quem efetivamente era responsável, ela nos respondeu que era o IU, mas como a parceria foi rompida a formação deixou de acontecer:

A formação quando era ProEMI /JF era toda de responsabilidade do Instituto Unibanco. Quando estavam junto, a formação não era para o ProEMI, ele só estava lá. **Hoje como separou você percebe que a formação era só para o JF.** O JF é gestão de resultados, eles fazem todo tempo as formações só no sistema, para jogar dados no sistema. Não é como o ProEMI que é acompanhamento de ações cotidianas na escola. Então, na verdade, quando era junto a formação era apenas no sistema do Unibanco, hoje eu percebo isso. A formação era direcionada para alimentação desse sistema (Supervisora da USE 15, 2016). Grifos nossos.

De acordo com essa supervisora, a formação só ajudava na orientação de como alimentar o sistema do IU, porque com relação ao ProEMI ela não ajudava o Trio Gestor trabalhar na implementação das ações dentro da escola. Desse modo, podemos afirmar que não havia formação específica para orientar na implementação do ProEMI nas escolas, elas estavam voltadas para o JF do IU que trabalhava na perspectiva da gestão para os resultados.

O Circuito de Gestão é o método que concretiza a Gestão Escolar para Resultados de Aprendizagem. Ele permite orientar e organizar os processos, responsabilidades e atividades da gestão escolar em todas as instâncias (escolas, regionais e Secretarias), bem como cria procedimentos para a conexão entre essas instâncias.⁶² (INSTITUTO UNIBANCO, 2017)

Como pode ser observado, o ProEMI na escola não conseguiu implementar o Plano de Ação e a falta de repasse dos recursos foi apresentada como o principal impedimento, entretanto, ficou evidenciado outros elementos que contribuíram para não implementação do mesmo em sua totalidade.

Podemos afirmar que a partir do PPP e do PRC da Gondim Lins, houve certo esforço para que a incorporação das ações do PRC, atendendo as orientações do ProEMI. Entretanto com a falta de recursos, essas ações não puderam ser implementadas. Esse foi um prejuízo não só para a Gondim Lins, mas para o Estado que interrompeu as ações do Programa como nos afirmou o Secretário Ajunto da SEDUC.

⁶² Disponível no site: <http://www.institutounibanco.org.br/metodo/>. Acessado em 06/01/2017.

É importante lembrarmos de que de 2012 a 2014 o JF do IU esteve vinculado ao ProEMI no Estado, tornando-se ProEMI/JF com objetivo de melhorar a qualidade do ensino por meio de apoio técnico e pedagógico junto às unidades escolares. Porém, esse objetivo não foi alcançado totalmente, pois o IU dependia dos recursos humanos da SEDUC e como vimos a secretaria não disponibilizou pessoal suficiente para atender adequadamente as escolas.

Desse modo, podemos afirmar que o Estado do Pará por meio da SEDUC transferiu sua responsabilidade na implementação do ProEMI, uma política pública educacional do Ensino Médio para o IU, uma instituição privada, essa situação se efetivou a medida em que a SEDUC deixou as escolas sob a responsabilidade do IU e quando ele rompeu a parceria as escolas ficaram completamente sem a orientação para o ProEMI. A própria SEDUC perdeu a articulação junto as escolas, que se davam via sistema do JF.

A primeira parceria que havia sido celebrada entre SEDUC e IU tinha como objetivo trabalhar o ProEMI e JF juntos para utilizar os instrumentos que o IU utilizava, mas para isso a SEDUC deveria garantir as condições físicas e materiais para o IU aplicar sua metodologia de gestão escolar voltada para os resultados, como vimos isso foi garantido parcialmente.

Por meio dessas ações, de transferência de responsabilidades para a iniciativa privada, o Estado usa o discurso da descentralização, deixando de ser o principal responsável pela garantia dos bens e serviços, ficando livre para administrar de forma flexível e eficiente, característica do modelo de administração gerencial adotado pelas empresas.

A Reforma Gerencial é uma modificação estrutural do aparelho de Estado. Não pode ser confundida com a mera implementação de novas formas de gestão, como a da qualidade total. Trata-se de mudar os incentivos institucionais do sistema, de modo a transformar as regras burocráticas mais gerais, o que permitiria aos administradores públicos adotar estratégias e técnicas de gestão mais adequadas (BRESSER PEREIRA, 2001, p. 07).

Nessa perspectiva de mudanças das regras burocráticas mais gerais, o Estado tem adotado a descentralização como meio para resolver os problemas da administração pública, entretanto Bresser Pereira (2001, p.10) adverte que “[...] a relação entre a centralização e a descentralização não é dicotômica e sim complementar”.

Desse modo, o governo central deverá continuar atuando estrategicamente para garantir equidade, principalmente em países com desequilíbrios econômicos como é o caso do Brasil, onde desigualdade entre as Regiões é grande. Portanto, não é possível usar o discurso da descentralização para justificar a ausência do Estado na implementação de políticas públicas educacionais e transferir para setores privados como vem acontecendo com ProEMI,

uma vez que essas parcerias atendem aos princípios neoliberais de redução do tamanho do Estado para as políticas sociais como vem acontecendo com a educação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta tese, analisamos o modo como se deu a implementação do ProEMI na EEEFM Prof. Antônio Gondim Lins, a partir do Projeto de Redesenho Curricular da Escola e do Projeto Político Pedagógico, instrumentos importantes para implementação das ações do Programa.

Por meio das informações obtidas, sistematizadas e analisadas nesta tese é possível apontar algumas considerações a partir das respostas encontradas às questões norteadoras deste estudo.

A Educação em Ananindeua como direito social assegurada na CF de 1988 nem sempre foi garantida ao conjunto da sociedade, uma vez que o PNE em vigor estabelece a elevação desse atendimento e sua universalização para população entre 15 (quinze) e 17 (dezessete) anos até 2016 e os dados revelaram decréscimo de 24% nas vagas para o Ensino Médio no período estudado.

No referente aos indicadores educacionais foram reveladas taxas consideráveis de distorção idade-série, sendo que em 2015 ficou em 43,8%, o que é um percentual elevado de distorção idade-série. As taxas de rendimentos educacionais (aprovação, reprovação e abandono) revelaram a necessidade de maior atenção pública, principalmente com relação à taxa de aprovação e à taxa de abandono que, respectivamente, alcançaram no ano de 2015, 73,9% e 15%.

Esses resultados não estão dissociados da realidade mais ampla do Estado e do Município, pois, mesmo Ananindeua sendo o segundo Município mais populoso do Estado e ter um IDHM considerado alto, o Município é marcado pela desigualdade na distribuição de renda o que contribui para o aumento da violência e criminalidade, exploração dos trabalhadores e exclusão social.

Consideramos que a inclusão social se tornar-se-á realidade no País, no Estado, no Município e nos diferentes espaços sociais, quando houver uma maior distribuição dos bens produzidos socialmente, pois até agora o que vemos imperar é o predomínio dos que se apropriam da força do trabalho alheio e, por isso têm mais bens, comparativamente com ~~sobre~~ a classe trabalhadora que tem menos. Acreditamos que a educação tem um papel fundamental na mudança dessa situação, já que pode possibilitar formação de pessoas críticas, capazes de contribuir com uma escola de pública, democrática e de qualidade e assim, para a formação de uma sociedade mais justa para a maioria.

Acerca da implementação do ProEMI na Escola, afirmamos que o Programa foi atrativo do ponto de vista legal, pois a legislação que o criou indicava ampliação de carga horária para os professores, lotação em uma única escola, aulas mais dinâmicas e atrativas com a implementação das ações do PRC. Na prática, não foi bem isso que contatamos na escola. A seguir, elucidaremos alguns pontos que interferiram na implementação do programa na Escola Gondim Lins:

- a) Primeiramente, na SEDUC, o Programa não estava estruturado de modo a atender à demanda de atividades e para o acompanhamento junto as escolas, com falta de pessoal na própria Sede, nas USES e URES o que nos revelou falta de condições para implementação do ProEMI nos municípios e, por conseguinte nas escolas. A parceria com IU via JF dependia dos profissionais do Estado, logo, se a SEDUC não os disponibilizava, o JF não poderia desempenhar sua ação junto as escolas.
- b) Outro ponto que destacamos se refere-se à dedicação integral do professor na escola, aspecto importante não só por conta da exigência do Programa, entretanto, essa ainda não é a realidade das escolas com ProEMI no Estado do Pará. Os professores continuam lotados em diferentes escolas e a dedicação de tempo integral para o Programa ainda não foi concretizada na Escola Gondim Lins.
- c) Encontramos no PRC da Escola Gondim Lins um Plano de Ação que contemplava as diversas áreas do conhecimento nos seguintes macrocampos: Acompanhamento Pedagógico (Linguagens, Matemática, Ciências Humanas e Ciências da Natureza); Iniciação Científica e Pesquisa; Leitura e Letramento; Línguas Estrangeiras; Cultura Corporal; Produção e Fruição das Artes; Comunicação, Cultura Digital e uso de Mídias e Participação Estudantil. Entretanto, esse Plano foi desenvolvido parcialmente e não previa e nem possibilitou a ampliação do tempo na escola, o que era previsto pelo Programa.
- d) O apoio técnico-financeiro previsto para acontecer, anualmente, às escolas de Ensino Médio que tivessem seu PRC aprovado pelas Secretarias de Educação e pelo MEC, não foi cumprido, pois para SEDUC o último repasse de recurso foi recebido no primeiro semestre de 2015, referente à primeira parcela de 2014. Essa situação causou prejuízo à continuidade do Programa, principalmente no Programa de Formação Continuada. Na Escola Gondim Lins, os recursos que vieram em 2010 e 2012, dos quais a Escola não apresentou prestação de contas, ficando inadimplente, o que naturalmente a impede de receber novos recursos. Nesse aspecto, percebemos que a Escola não contou com acompanhamento e

orientação para o uso dos recursos, chegando até a repassá-los para uma empresa terceirizada administrar, que não providenciou a compra dos materiais adequados e necessários ao desenvolvimento das atividades previstas no Plano de Ação da Escola, além de não ter apresentado a documentação comprobatória do emprego dos recursos para prestação de contas.

Os recursos públicos para as escolas públicas são repassados para os Conselhos Escolares, a quem compete adquirir os materiais necessário e prestar de contas dos gastos, assumindo toda responsabilidade pelo que é comprado para as escolas. Porém, muitos Conselhos não estão cientes que todo recurso público, recebido por pessoa física ou jurídica deverá ser prestado conta, segundo determina a CF de 1988.

A prestação de contas dos recursos públicos tem caráter democrático, seu uso precisa ficar demonstrado claramente para a sociedade, exige transparência com comprovação documental dos gastos que ficam sujeito à análise por órgãos competentes como Secretaria de Finanças, Tribunal de Contas do Município e/ou Tribunal de Contas do Estado. Sendo assim, os Conselhos Escolares precisam de formação, orientação e acompanhamento, pois muitos conselheiros desconhecem seu papel junto ao colegiado e na escola, lhes falta esclarecimentos sobre como proceder na destinação dos recursos públicos, o que, no caso d os conselheiros da escola em análise, não ocorreu.

Os dados de matrícula e os indicadores educacionais na Escola Gondim Lins não apresentaram mudanças positivas no período pós ProEMI: nas matrículas houve redução de 619 entre os anos de 2009 a 2015; nos indicadores educacionais a taxa de distorção idade-série chegou a 51,2%, revelando que mais da metade dos alunos matriculados estão em distorção idade-série; a taxa de aprovação é baixa, com 63% em 2014 e poucas diferenças de um ano para outro durante o período pesquisado; a taxa de reprovação e de abandono juntas correspondem a mais que 36% de adolescentes, jovens e adultos que abandonaram a escola ou foram reprovados e depois aumentarão o percentual na distorção-idade série. Esses dados revelados deveriam subsidiar a tomada de decisão dos governantes no sentido de garantir oferta de educação pública para todos, inclusive para os que não tiveram acesso à educação na idade considerada adequada.

A escola pública é o espaço ideal para a democratização da educação por meio da participação colegiada da comunidade escolar na tomada de decisões, pois a CF de 1988 assegura que o ensino público deve ser democrático.

A participação na escola é um instrumento fundamental para a construção e a execução de planos e projetos, pois o olhar diferenciado, a diversidade, o pluralismo de ideias é essencial para uma escola pública democrática e de qualidade. Essa concepção é afirmada na CF de 1988, quando prevê que a escola pública deve ter como princípio a gestão democrática do ensino, ser de qualidade, em que a pluralidade tem um papel fundamental.

As orientações para implementação do ProEMI nas escolas também exigiram participação da comunidade, na sua elaboração. Entretanto, a própria comunidade escolar interna não sabia o que era o ProEMI. Os relatos de nossos entrevistados revelaram que não houve uma formação ou orientação na escola para que os sujeitos dali conhecessem o Programa, exceto os que haviam participado da formação do Rio, que pouco souberam explicar.

É importante lembrar que o desconhecimento do Programa na Escola Gondim Lins não é uma situação única, pois estudos de Santos (2016) e Alcântara (2015) sobre o ProEMI na Grande Florianópolis e em Manaus respectivamente, indicaram que o PRC era desconhecido nas escolas, existia apenas no aspecto formal, na prática poucos o conheciam. Esse dado revela falta de participação no processo de elaboração o que poderá comprometer as possíveis inovações no ambiente escolar.

A formação para a implementação do ProEMI era de responsabilidade do JF, segundo os entrevistados, quando houve formação, foi para orientar como alimentar com dados da escola no sistema do JF. Essa formação era restrita para o Trio Gestor (professor articulador, diretor da escola e a técnica pedagógica). Encontramos essa posição na fala do Professor Articulador, do diretor, da técnica da USE 15 e do responsável pelo ProEMI na SEDUC.

Essa situação nos revela o modo como a educação pública vai sendo repassada para o setor privado e, uma política pública nacional que deveria ser desenvolvida em parceria com as secretarias estaduais e distrital coloca um intermediário, o setor privado, como se já soubesse com antecedência que as secretarias estaduais não teriam condições de realizar tal ação. Esse caso só reforça que o Estado quer a todo custo diminuir seu papel frente as políticas sócias, atendendo assim as exigências de ajustes das condições de produção ao processo de reestruturação capitalista.

Ao Estado é exigido que ele se modernize para que possa ter condições de enfrentar os desafios do século XXI, principalmente a competitividade internacional. Para tal, atendendo à orientação neoliberal, o Estado brasileiro adota a gestão gerencial na administração pública, que prioriza, predominantemente, na flexibilização de procedimentos, realizando um controle

que deixa de formal e passa a ser de resultados. Observemos que o JF do IU tem uma tecnologia orientada para os resultados de aprendizagens e ele era o responsável pela formação do ProEMI.

Diante do exposto, podemos confirmar nossa tese de que a implementação do ProEMI na Escola Gondim Lins se deu por meio do modelo gerencial de administração, cujos focos são a eficiência e a eficácia dos serviços, voltado para os resultados, tendo o Estado brasileiro, com sua legislação permitido que agentes privados prestassem serviço de responsabilidade da função pública por meio das chamadas parcerias público-privadas.

Consideramos importante ressaltar que as discussões iniciais desta tese nos remeteram a alguns aspectos do Estado Liberal, cuja característica essencial é a propriedade privada e uma participação limitada do Estado nas políticas sociais, onde prevalece a desigualdade. Esse é um ponto considerado importante para compreensão dos parcerias público-privadas na educação.

As parcerias público-privadas configuram-se como estratégias de privatização dos serviços públicos, que visam a redução do tamanho do Estado e o fortalecimento da iniciativa privada, concedendo liberdade de competição e os modos privados de gestão das atividades (Di Pietro, 2015), em que o Estado estimula e subsidia as parcerias público-privadas como recomenda a ideologia neoliberal. Na educação brasileira, essa situação tem se materializado por meio das parcerias com instituições privadas como Instituto Unibanco, Instituto Ayrton Senna, dentre outras, que estabelecem convênios com as instituições de ensino públicas, por meio das chamadas “soluções educacionais”, com promessas de resolver os principais problemas educacionais.

O ProEMI é uma dessas parcerias estabelecida entre o Ministério da Educação, Secretaria Estadual de Educação e o Instituto Unibanco, que buscaram alcançar a excelência educacional, restando às escolas implementarem tais propostas formuladas distantes de suas realidades.

Consideramos que, na Escola Gondim Lins o ProEMI, não foi implementado totalmente. Apesar do projeto ter sido elaborado e lançado no PDE interativo, apenas algumas ações do Plano de Ação previstos no PRC foram desenvolvidas pela escola. A principal justificativa que encontramos para que as ações não tivessem sido desenvolvidas foi a falta de materiais adequados, sem desenvolvimento o que fez o Plano de Ação o ProEMI ficar parado e não acontecer. Esta foi a realidade constatada na Escola Gondim Lins.

REFERÊNCIAS

ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de Filosofia**. Tradução da 1ª edição brasileira de Alfredo Bossi; Revisão da tradução dos novos textos de Ivone Castilho Benedetti. 5ª edição ampliada e revisada. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

ABRUCIO, Fernando Luiz. **O impacto do modelo gerencial na administração pública**: um breve estudo sobre a experiência internacional recente. Revista do Serviço Público, Brasília: Caderno ENAP, nº 10, 1997. Disponível In:

http://www.google.com.br/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0CBwQFjAAahUKEwikmN-v4YDIAhVJIJAKHaqdDSs&url=http%3A%2F%2Fwww.enap.gov.br%2Fdownloads%2Fec43ea4fAbrciocad%252010.pdf&usq=AFQjCNGRRrt_I70mNBiitHae1-9KOWX9hA&bvm=bv.102829193,d.Y2I. Acessado em 05/10/2015.

ADRIÃO, Theresa e PERONI, Vera Maria Vidal. **A educação pública e sua relação com o setor privado**: Implicações para a democracia educacional. Revista Retratos da Escola, Brasília, v. 3, nº 4, p. 107-116. Disponível in: <http://www.esforce.org.br>. Acessado em 05/10/2015.

ADRIÃO, Theresa e PERONI, Vera Maria Vidal. **Análise das consequências de parcerias firmadas entre municípios brasileiros e a Fundação Ayrton Senna para oferta educacional**. Relatório CNPq 401434/2008-7, 2011.

ALCANTARA, Hadaquel da Silva. **A Implementação e a operacionalização do Programa Ensino Médio Inovador em três escolas da rede estadual de ensino de Manaus**. Juiz de Fora, 2015. Dissertação.

ANUÁRIO BRASILEIRO DA EDUCAÇÃO BÁSICA 2012. Disponível in: <http://www.moderna.com.br/lumis/portal/file/fileDownload.jsp?fileId=8A8A8A83376FC2C9013776334AAE47F0>. Acessado em 05/03/2015. Acessado em 05/11/2015.

ARAGÃO, Alexandre Santos de. **Direito dos Serviços Públicos**. 2. ed. Rio de Janeiro: Forense, 2008.

ARAGÃO, Alexandre Santos de. **As Parcerias Público-Privadas – PPP'S no direito positivo brasileiro**. Revista Eletrônica de Direito Administrativo Econômico, Salvador, Instituto de Direito Público da Bahia, nº 2, maio – junho – julho, 2005. Disponível in: <http://www.direitodoestado.com.br>. Acessado em: 3 de agosto de 2015.

ARAUJO, Ronaldo Marcos de Lima. **A Proposta de Matriz Curricular da Seduc para o Ensino Médio**: projeto de racionalização financeira e de formação de personalidades produtivas. Disponível in: <http://emdialogoamazonia.blogspot.com.br/2014/07/tce-denuncias-condicoes-de-oferta-de.html>. Acessado em setembro de 2016.

ATLAS DO DESENVOLVIMENTO HUMANO NO BRASIL. Ananindeua, PA. 2013. Disponível in: http://www.atlasbrasil.org.br/2013/pt/perfil_m/ananindeua-pa. Acessado em 05/09/2015.

BINENBOJM, Gustavo. **As Parcerias Público-Privadas e a Constituição**. In: Temas de direito administrativo e constitucional. Rio de Janeiro: Renovar, 2008.

BOBBIO, Norberto, MATTEUCCI, Nicola, PASQUINO, Gianfranco. **Dicionário de política**, Brasília, Editora: Universidade de Brasília, 11ª ed., 1998. Vol. 1: 674 p. (total: 1.330 p.). Vários Colaboradores. Obra em 2v.

BOBBIO, Norberto. **A era dos direitos**. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. Nova Ed. Rio de Janeiro: Elsevier, 2004. 7ª reimpressão.

BOBBIO, Norberto. **Estado, governo, sociedade**: para uma teoria geral da política. Tradução: Marco Aurélio Nogueira. 11ª Edição, Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

BOBBIO, Norberto. **Liberalismo e Democracia**. 6ª Ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.

BRASIL. Lei Nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. **Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências**. Disponível in: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acessado em 05/10/2015.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**: promulgada em 5 de outubro de 1988. Contém as Emendas Constitucionais posteriores. Brasília, DF: Senado, 1988. Disponível in: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acessado em 15/09/2015.

BRASIL. Lei Nº 8.429, de 2 de junho de 1992. Disponível in: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8429.htm. Acessado em 09 de setembro de 2014.

BRASIL. Lei Nº 8.987, de 13 de fevereiro de 1995. Disponível in: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8987cons.htm. Acessado em 05/10/2014.

BRASIL. Ministério da Administração e Reforma do Estado. **Plano diretor da reforma do aparelho do Estado (1995)**. Disponível in: <http://www.planalto.gov.br/publi04/COLEÇÃO/PLANDI.HTM>. Acessado em 19/08/2015.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, N.º 9.394 de 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. **Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério**, Lei N.º 9.424, de 24 de dezembro de 1996.

BRASIL. **Emenda Constitucional Nº 19**, de 04 de junho de 1998. Disponível In: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Emendas/Emc/emc19.htm. Acessado em 09 de setembro de 2014.

BRASIL. **Decreto Nº 3.100**, de 30 de junho de 1999. Disponível in: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D3100.htm. Acessado em 09/09/2014. Acessado em 05/03/2015.

BRASIL. Lei Nº 9.790, de 23/03/99 http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9790.htm. Acessado em 09 de setembro de 2014.

BRASIL. **Lei Complementar Nº 101**, de 04 de maio de 2000. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/lcp/lcp101.htm. Acessado em 09/09/2014.

BRASIL. Lei Nº 11.079 de 30 de dezembro de 2004. Disponível in: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/lei/111079.htm. Acessado em 03/10/2015.

BRASIL. Lei nº 11.494 de 20 de junho de 2007. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB. Disponível in: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/lei/111494.htm. Acessado em 05/10/2014.

BRASIL. MEC. **Portaria Normativa Interministerial Nº 17**, de 24 de abril de 2007. **Programa Mais Educação**. Disponível in:

BRASIL. **Emenda Constitucional Nº 59**, de 11 de novembro de 2009. Disponível in: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/e . Acessado em 23 de setembro de 2016.

BRASIL. **Lei Nº 12.101**, de 27 de novembro de 2009. Disponível In: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/lei/112101.htm. Acessado em 05/11/2015.

BRASIL. MEC. **Portaria Nº 971**, DE 9 de outubro de 2009. Disponível in: http://pactoensinomedio.mec.gov.br/images/pdf/port_971_09102009.pdf. Acessado em 05/10/2015.

BRASIL. MEC/SEB. **Ensino Médio Inovador**. Abril 2009. Disponível in: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/ensino_medioinovador.pdf Acesso em: 14 abr. 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica**, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano prevê formação de 330 mil professores não graduados**. 2009. Disponível In: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=13595:plano-preve-formacao-de-330-mil-professores-nao-graduados&catid=211&Itemid=86,2009. Acessado em 04/08/2015.

BRASIL. Ministério da Educação. **Programa Ensino Médio Inovador**. Disponível in: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=13439&Itemid=1038. Acessado em 06/09/2015.

BRASIL. Ministério da Educação/ Secretaria de Educação Básica. **Programa: Ensino Médio Inovador. Documento Orientador**. Setembro de 2009. Disponível in: http://www.google.com.br/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0ahUKEwiQyqGdnKPMAhXF0xoKHTnPAAcQFggcMAA&url=http%3A%2F%2Fportal.mec.gov.br%2Fdocuments%2Fdocumento_orientador.pdf&usq=AFQjCNEQFxrVpVeoFcNIGUp9I-gOC0kXDQ. Acessado em: 22/10/ 2015.

BRASIL. **Decreto Nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009**.

BRASIL. Ministério da Educação/Secretaria de Educação Básica. **Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio**. Disponível In: <http://portal.mec.gov.br/secretaria-de-educacao-basica/programas-e-acoes?id=20189>. Acessado em: 08 de outubro de 2015.

BRASIL. MEC. **Professores do ensino médio concluem curso de formação**, 2010. Disponível in: <http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/33572> . Acessado em 7 de maio de 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. Educação Básica. **Ensino Médio Inovador exige recursos de R\$ 22,6 milhões**. 06/05/2010. Disponível in: <http://portal.mec.gov.br/component/content/211-noticias/218175739/15402-ensino-medio-inovador-exige-recursos-de-r-226-milhoes?Itemid=86>. Acessado em 05/10/2015.

BRASIL. MEC. **Portaria Nº 867**, de 4 de julho de 2012. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**. Disponível in: <http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/2016/Portarias>. Acessado em 05/06/2015.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução nº 2, de 30 de janeiro de 2012**. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília: MEC, 2012. Disponível in:

<http://www.emdialogo.uff.br/content/diretrizes-curriculares-nacionais-para-o-ensino-medio-resolucao-n22012>. Acessado em 18/11/2015.

BRASIL. **Lei nº 12.796**, de 4 de abril de 2013. **Altera a Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Disponível in:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/112796.htm. Acessado em 05/11/2015.

BRASIL. MEC. **Portaria nº 1.140**, de 22 de novembro de 2013. **Pacto Nacional Pelo Fortalecimento do Ensino Médio**. Disponível in: http://cac.php.unioeste.br/projetos/pactoNacional/docs/portaria_mec_1140_2013.pdf. Acessado em 05/10/2015.

BRASIL. Ministério da Educação. Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio, 2013. **O Pacto**. Disponível in:

http://pactoensinomedio.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=1:pacto-pelo-fortalecimento-do-ensino-medio&catid=8&Itemid=101. Acessado em 20/11/2015.

BRASIL. **Projeto de Lei nº 6.840 de 2013**. Da Comissão Especial destinada a promover estudos e proposições para a reformulação do ensino médio. Disponível in:

<http://www.camara.gov.br/sileg/integras/1295592.pdf>. Acessado em 05/10/2015.

BRASIL. Ministério da Educação/ Secretaria de Educação Básica. **Programa: Ensino Médio Inovador**. Documento Orientador. 2014. Disponível in:

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=15482-documento-orientador-proemi-2014-pdf&category_slug=abril-2014-pdf&Itemid=30192.

Acessado em dezembro de 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. **Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio**. Documento orientador das ações de formação continuada de professores e coordenadores pedagógicos do Ensino Médio em 2014. Disponível in:

http://www.google.com.br/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&cad=rja&uact=8&ved=0ahUKEwiHo6bxmurMAhUKKx4KHfuDB_4QFggnMAA&url=http%3A%2F%2Fwww.sed.sc.gov.br%2Fsecretaria%2Fdocumentos%2Fdoc_download%2F3768-documento-orientador-das-acoes-de-formacao-continuada&usq=AFQjCNF5I4cAWU62DjFYropDFnAQNdJoXw. Acessado em 21/05/2016.

BRASIL. **Medida Provisória nº746**, de 22 de setembro de 2016.

BRASIL. **Emenda Constitucional nº 93**, de 08 de setembro de 2016.

BRASIL. Ministério da Educação/Secretaria de Educação Básica. **Programa: Ensino Médio Inovador**. Documento Orientador. 2014. Disponível In:

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=15482-documento-orientador-proemi-2014-pdf&category_slug=abril-2014-pdf&Itemid=30192.

Acessado em: 27 de outubro de 2015.

BRASIL. Plano Nacional de Educação. **Lei Nº 13.005, de 25/06/2014**. Disponível In:

http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm

BRASIL. **Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica**. Disponível in: <http://portal.mec.gov.br/plano-nacional-de-formacao-de-professores>. Acessado em: 10 de outubro de 2015.

BRASIL. **Proposta de Emenda à Constituição Nº 55 de 2016**. PEC do Teto dos Gastos Públicos. Disponível in: <https://www25.senado.leg.br/web/atividade/materias/-/materia/127337>. Acessado em: 10 de outubro de 2015.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. **Formação de professores do ensino médio, Etapa II - Caderno I: Organização do Trabalho Pedagógico no Ensino Médio** / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica; [autor: Erisevelton Silva].

BRESSER PEREIRA, Luiz Carlos. **A administração pública gerencial: estratégia e estrutura para um novo Estado**. Brasília: MARE/ENAP, 1996.

BRESSER PEREIRA, Luiz Carlos. **A reforma do Estado dos anos 90: Lógica e mecanismos de controle**. Brasília: Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado, 1997.

BRESSER PEREIRA, Luiz Carlos. **Reforma da nova gestão pública: agora na agenda da América Latina, no entanto**. Rio de Janeiro, 2001. Disponível in: http://www.twiki.ufba.br/twiki/bin/viewfile/PROGESP/ItemAcervo372?rev=&filename=REFORMA_DA_NOVA_GEST%C3O_P%DABLICA.pdf. Acessado em 07 de janeiro de 2017.

BRESSER PEREIRA, Luiz Carlos. **Uma nova gestão pública para América Latina**. CLAD 1998. Disponível in: <http://www.clad.org.ve/fulltext/ngppor.pdf/>. Acessado em 15 de janeiro de 2015.

BRESSER PEREIRA, Luiz Carlos. **PEC 241 é feita para a classe rica que patrocinou o golpe e essa onda de ódio**. Entrevista concedida ao Programa Diário do Centro do Mundo (DCM) na TVT, em 21/10/2016. Disponível in: <http://www.diariodocentrodomundo.com.br/bresser-a-pec-241-e-feita-para-a-classe-rica-que-patrocinou-o-golpe-e-essa-onda-de-odio-por-kiko-nogueira/>. Acessado em 2016.

CAETANO, Maria Raquel. **Ensino Médio no Brasil e a privatização do público: O caso do Instituto Unibanco**. Revista Universidade e Sociedade: Contrarreforma: retirada de direitos, violências e criminalizações. Brasília: Sindicato dos Docentes das Instituições de Ensino Superior. Nº 56, agosto de 2015, p.84 - 99. ISSN 1517-1779.

CÂMARA DOS DEPUTADOS. PL 6840/2013. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para instituir a jornada em tempo integral no ensino médio, dispor sobre a organização dos currículos do ensino médio em áreas do conhecimento e dá outras providências. Disponível em: <http://www.camara.gov.br/sileg/integras/1295592.pdf>. Acessado em 12/06/2015.

CANUTO, Antônio, LUZ, Cássia Regina da Silva, COSTA, Edmundo Rodrigues. (Org.). **Conflitos no Campo – Brasil 2014** [Goiânia]: CPT Nacional – Brasil, 2014. XXX páginas: fotos, tabelas. Vários autores. Disponível in: www.geodados.uem.br. Acessado em 07/03/2015.

CAPES, Coordenação de Aperfeiçoamento de pessoal de Nível Superior. **Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica**. Publicado em 03 de setembro de 2016. Disponível in: <http://www.capes.gov.br/educacao-basica/parfor> . Acessado em 15/09/2016.

CARTA CAPITAL. **Câmara aprova PEC que prorroga Desvinculação de Receitas até 2023**. Publicado em 02 de junho de 2016. Disponível in: <http://www.cartacapital.com.br/politica/camara-aprova-aumentos-para-servidores-e-judiciario-vai-ter-41> . Acessado em 08/11/2016.

CARVALHO FILHO, José dos Santos. **Manual de Direito Administrativo**, 16ª Edição, Editora Lumen Juris, 2006, pp.306).

CASTRO, Maria Rosana de Oliveira. **A Democratização da gestão escolar no município de Santa Bárbara do Pará a partir do PDE** (dissertação de Mestrado). Universidade Federal do Pará, 2007.

CELLARD, A. **A análise documental**. In: POUPART, J. et al. A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos. Petrópolis, Vozes, 2008.

CHESNAIS, François. **A luta de classes na Europa e as raízes da crise econômica mundial (I)**, 09/07/2012. Disponível in: <http://www.cartamaior.com.br/?/Editoria/Economia/A-luta-de-classes-na-Europa-e-as-raizes-da-crise-economica-mundial-I-%0D%0A/7/25351>. Acessado em 17/02/2015.

CHESNAIS, François. **A mundialização do capital**. São Paulo: Xamã, 1996.

CHIZZOTTI, Antônio. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**. 3ª Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

CINTRA, Marcos Antônio Macedo. **A crise econômica mundial e a quarta Revolução Industrial**: Perspectivas para os países em desenvolvimento deterioram-se ainda mais diante das transformações estruturais em curso na economia mundial. Revista Carta Capital, 25/01/2016. Disponível in: <http://www.cartacapital.com.br/blogs/blog-do-grri/a-crise-economica-mundial-e-a-quarta-revolucao-industrial> . Acessado em 30/01/2016.

CLAD, Centro Latino Americano de Administração para o Desenvolvimento. Documento do CLAD. **Uma Nova Gestão Pública para América Latina**, 1998. Disponível in: <http://www.bresserpereira.org.br/Documents%5CMARE%5CCLAD%5Cngppor.pdf>. Acessado em agosto de 2014.

CPT. **Conflitos no Campo – Brasil 2014** [Coordenação: Antônio Canuto, Cássia Regina da Silva Luz, Edmundo Rodrigues Costa[Goiânia]: CPT Nacional – Brasil, 2014.

CPT PARÁ, Comissão Pastoral da Terra. **Eldorado a Dorothy**: O padrão de violência contra os pobres da terra não se alterou. Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra – MST. Belém, 17 de abril de 2006. Disponível in: http://reporterbrasil.org.br/documentos/eldorado_a_dorothy.pdf. Acessado em 02/02/2015.

DANTAS, Gabriela Cabral da Silva. **Drogas Ilícitas**. Brasil Escola. Disponível em <http://brasilecola.uol.com.br/drogas/drogas-ilicitas.htm>. Acesso em 09 de dezembro de 2016.

DI PIETRO, Maria Sylvia Zanella. **Parcerias na administração pública**: concessão, permissão, franquias, terceirização, parceria público-privada e outras formas. 10ª Edição. São Paulo: Atlas, 2015.

DIÁRIO ON LINE. **Pará tem pior oportunidade de educação do país**. Matéria divulgada no Diário (*on line*) do dia 08/09/2016. Disponível in: <http://www.diarioonline.com.br/noticias/para/noticia-379499-para-tem-a-pior-oportunidade-de-educacao-do-pais.html>.

FREITAS, Eduardo De. **Água potável**. Brasil Escola. Disponível em: <http://brasilecola.uol.com.br/geografia/agua-potavel.htm>. Acessado em 03 de novembro de 2016.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M. e RAMOS, M. (Org.) **Ensino Médio Integrado: Concepção e Contradições**. São Paulo: Cortez, 2005.

FRIGOTTO, Gaudêncio e CIAVATTA, Maria. **Perspectivas sociais e políticas da formação de nível médio**: avanços e entraves nas suas modalidades. Educ. Soc., Campinas, v. 32, n. 116, p. 619-638, jul. - set. 2011. Disponível in: <http://www.cedes.unicamp.br> . Acessado em 22/10/2015.

GADOTTI, Moacir. **Qualidade na Educação: Uma Nova Abordagem.** Congresso de Educação Básica: Qualidade na aprendizagem. Rede Municipal de Ensino de Florianópolis, 2013. Disponível in:

http://www.pmf.sc.gov.br/arquivos/arquivos/pdf/14_02_2013_16.22.16.85d3681692786726a2c7daa4389040f.pdf. Acessado em 22/11/2015.

GADOTTI, Moacir. **Qualidade na educação: uma nova abordagem.** Fórum Estadual Extraordinário da Undime. São Paulo. Vol. 7. 2010.

GATTI, Bernadete Angelina. **A construção da pesquisa em educação no Brasil.** Brasília: Plano Editora, 2002.

GENTILI, Pablo. **O discurso da “qualidade” como nova retórica conservadora no campo educacional.** In: GENTILI, Pablo e SILVA, Tomaz Tadeu da (Orgs.). Neoliberalismo, qualidade total e educação: visões críticas, Petrópolis, Vozes, 1995, p. 111-177.

GIDDENS Anthony. **As consequências da modernidade.** Tradução de Raul Fiker. São

GIDDENS, Antony. **A Terceira Via: Reflexões sobre o impasse político atual e o futuro da social – democracia.** 2ª tiragem. Rio de Janeiro: Record, 1999.

GLASS, Verrena. **Grilagem de terras públicas atinge 30 milhões de hectares no PA.**

Revista Carta Maior. Meio Ambiente, 06/06/2006. Disponível In:

<http://www.cartamaior.com.br/?/Editoria/Meio-Ambiente/Grilagem-de-terras-publicas-atinge-30-milhoes-de-hectares-no-PA/3/10487>

GUERREIRO. Carmen. **Ensino médio reprovado.** Revista Escola Pública. Edição Out/Nov. 2015. Disponível in: <http://revistaescolapublica.com.br/textos/28/ensino-medio-reprovado-267452-1.asp>. Acessado em 10/11/2015.

HARVEY, David. **O enigma do capital: e as crises do capitalismo.** São Paulo, SP: Boitempo, 2011.

HELAL, Diogo Henrique. **Flexibilização organizacional e empregabilidade individual: proposição de um modelo explicativo.** Cad. EBAP.BR vol.3 no.1 Rio de Janeiro Mar. 2005. Disponível in: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1679-39512005000100006. Acessado em 01/02/2017.

IANNI, Octavio. **Globalização: novo paradigma das ciências sociais.** Estudos avaliativos. [Online]. 1994, vol.8, n.21, pp. 147-163. ISSN 1806-9592. Disponível in: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40141994000200009.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão. **Síntese de Indicadores Sociais: uma análise das condições de vida da população brasileira, 2014.** ISSN 1516-3296. Rio de Janeiro IBGE, 2014. Disponível In: <http://biblioteca.ibge.gov.br/biblioteca-catalogo?view=detalhes&id=291983>. Acessado em Novembro de 2015.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. O Cidades @. Pará. Ananindeua. Disponível in: <http://www.cidades.ibge.gov.br/painel/historico.php?codmun=150080>

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Pará: censo 2010.** Disponível in: <http://www.ibge.gov.br/estadosat/perfil.php?sigla=pa>

IDESP, Instituto de Desenvolvimento Econômico, Social e Ambiental. **Indicadores de Vulnerabilidade do Pará.** Diretoria de Estatística, Tecnologia e Gestão da Informação. Núcleo de Disseminação de Informação. Belém Pará, 2012.

INEP, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **O Ideb indica melhora no ensino fundamental.** Disponível In: http://portal.inep.gov.br/visualizar/-/asset_publisher/6AhJ/content/id/139140?prp=564233524&urlTitle=ideb-indica-melhora-no-ensino-fundamental&redirect=http%3a%2f%2fportal.inep.gov.br%2f. Acessado em 05/09/2014.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Resultados Finais do Censo Escolar 2014.** Disponível in: <http://portal.inep.gov.br/basica-censo>. Acessado em 22/10/2015.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Indicadores educacionais.** Educação Básica, 2014. Disponível in: <http://portal.inep.gov.br/indicadores-educacionais>. Acessado em outubro de 2015.

INSTITUTO AYRTON SENNA. **Relatório Anual de Resultados 2014.** Disponível no site: <http://www.institutoayrtonsenna.org.br/relatorios-anuais/>. Acessado em 06/08/2016.

INSTITUTO UNIBANCO. **Círculo de gestão.** Disponível no site: <http://www.institutounibanco.org.br/metodo/>. Acessado em 06/01/2017.

INSTITUTO UNIBANCO. **Jovem de Futuro o que é.** Disponível In: <http://www.institutounibanco.org.br/jovem-de-futuro/oque-e>. Acessado em 06/07/2015.

INSTITUTO UNIBANCO. **Jovem de Futuro.** Disponível in: http://www.portalinstitutounibanco.org.br/index.php?option=com_content&view=article&id=10&Itemid=8#. Acessado em 25/05/2015.

INSTITUTO UNIBANCO. **Sobre o Programa Ensino Médio Inovador/Jovem de Futuro (ProEMI/JF).** Disponível in: http://www.portalinstitutounibanco.org.br/index.php?option=com_content&view=article&id=10&Itemid=8. Acessado em 06/09/2015.

KRAWCZYK, Nora. **Reflexão sobre alguns desafios do ensino médio no Brasil hoje.** In: Cadernos de pesquisa, V. 4, N. 144 Set/Dez. 2011(p.752 – 769).

LESSA, Carlos. **Mesa de Encerramento.** Seminário Internacional Parceria Público-Privada (PPP) na Prestação de Serviços de Infraestrutura. MRE/BID/BNDES, 13 e 14 de nov. 2003. Disponível in: www.bndes.gov.br/conhecimento/seminario/PPP_encerra1.pdf. Acessado em 14/12/2015

LESSA, Sérgio. **Capital e Estado do Bem-Estar:** caráter de classe das políticas públicas. Instituto Lukacs, 2012.

LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira de; TOSCHI, Mirza Seabra. **Educação escolar:** políticas, estrutura e organização. 10º ed. Ver. e ampl. - São Paulo: Cortez, 2012.

LOCKE. John. **Segundo Tratado sobre o Governo Civil.** Tradução: Magda Lopes e Marisa Lobo da Costa. Editora Vozes, vol. 8 n. 1, 2009. Disponível in: http://www.xr.pro.br/IF/LOCKE-Segundo_Tratado_Sobre_O_Governo.pdf. Acessado em 22/10/2015.

LÜDKE, Menga e ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação:** abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MARCONI, Marina de Andrade e LAKATOS, Eva Maria. **Técnicas de pesquisa.** 3º ed. São Paulo: Atlas, 1986.

MEC. **Resolução CNE/ CEB N° 4**, de 13 de julho de 2010. Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Disponível in: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_10.pdf . Acessado em 22/10/2015.

MEDEIROS, Leonilde Servolo de. **Conflitos Fundiários e Violência no Campo**. In:

MELO, Izabella Bez. **Parceria Público-Privada no Brasil**, 2009. Disponível in: <http://www.unibrasil.com.br/arquivos/direito/20092/isabella-bez-melo.pdf>. Documento criado em outubro de 2010. Acessado em 24/08/2015.

MÉSZÁROS, István. **A crise estrutural do capital**. Tradução Francisco Raul Cornejo [et. Al.]. 2ª edição revisada e ampliada. São Paulo: Boi Tempo, 2011b.

MÉSZÁROS, István. **Crise estrutural necessita de mudança estrutural**. Conferência de abertura do II Encontro de São Lázaro, 13/06/2011. Aniversário de 70 anos da Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas da UFBA. Disponível in: http://www.ffch.ufba.br/IMG/pdf/Conferencia_Mezzaros.pdf. Acessado em 13/01/2015.

MÉSZÁROS, István. **Solução neokeynesiana e novo Bretton Woods são fantasias**. 13/02/2009. Disponível in: <http://www.blogdopaulonunes.com/v2/2009/02/solucao-neokeynesiana-e-novo-bretton-woods-sao-fantasias/>

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. 29ª. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

MONTAÑO, Carlos E. **O projeto neoliberal de resposta à “questão social” e a funcionalidade do “terceiro setor”**. Disponível in: http://www.pucsp.br/neils/downloads/v8_carlos_montano.pdf. Acesso em agosto de 2014.

MOREIRA, Vital. **A tentação da Private Finance Initiative – PFI**, in: MARQUES, Maria Manuel Leitão; MOREIRA, Vital. **A Mão invisível: mercado e regulação**. Coimbra: Almedina, 2003.

MOVIMENTO NACIONAL PELO ENSINO MÉDIO E PL N° 6.840/2013. Informe 16 de dezembro de 2014. Disponível in: http://www.anped.org.br/sites/default/files/resources/Informe_do_Movimento_Nacional_pelo_Ensino_Me_dio_sobre_o_PL_6840_16122014.pdf. Acessado em 18/11/2016.

NASCIMENTO, Maria Eulália Pereira e AMARO, Vera Regina Ignácio. In: AZEVEDO, José Clovis de e REIS, Jonas Tarcísio. **O ensino médio e os desafios da experiência: movimentos da prática / organização** Jose Clovis de Azevedo, Jonas Tarcísio Reis. — 1. ed. — São Paulo: Fundação Santillana: Moderna, 2014.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. **Política educacional nos anos de 1990: educação básica e empregabilidade**. In: DOURADO, Luiz Fernandes, PARO, Vitor Henrique (Org.). **Políticas públicas & educação básica**. São Paulo: Xamã, 2001.

OLIVEIRA, Gustavo Justino de. **Parcerias Público-Privadas na Lei nº Lei 11.079 de 30 de dezembro de 2004**. Disponível in: In: http://www.google.com.br/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0CB4QFjAAahUKewjeo5eLj4nHAhUEax4KHcoACI4&url=http%3A%2F%2Fwww.justinodeoliveira.com.br%2Fwpcontent%2Fuploads%2F2011%2F11%2F457_PPP_revisado_GJO_em_07_10_10.pdf&ei=AGG9Vd6jLoTWecqBoPAI&usq=AFQjCNFhzQSn1czUIDDIMGaJ78Mzhl6orA&bvm=bv.99261572,d.dmo. Acessado em 07/10/2010.

PÁDUA, Elisabete M. M. de. **Metodologia da Pesquisa: abordagem teórico-prática**. 6ª ed. Campinas, SP: Papirus, 2000.

PARÁ. LEI N° 6.170, de 15 de dezembro de 1998. **Regulamenta o Sistema Estadual de Ensino do Pará e dá outras providências.** Disponível in: <http://www.pge.pa.gov.br/sites/default/files/lo6170.pdf>

PARÁ. Lei N° 8.186, de 23 de junho de 2015. **Plano Estadual de Educação do Pará.** Disponível in: <http://fne.mec.gov.br/images/PEE/PAPEE.pdf>

PARÁ. Lei n° 7.806, de 29 de abril de 2014. **Dispõe sobre a regulamentação e o funcionamento do Sistema de Organização Modular de Ensino - SOME.** Disponível in: <http://www.pge.pa.gov.br/sites/default/files/lo7806.pdf>

PARÁ. Diário Oficial n° 32.071 de 06 de janeiro de 2012. **Convênio n° 413**, caderno 2, pag. 12.

PARÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Mais Escola construindo uma educação de qualidade.** Disponível in: <http://maiescola.pa.gov.br/?cat=6>. Acessado em 17/09/2015.

PARÁ. Secretaria de Estado da Educação. Secretaria Especial de Promoção Social. Disponível in: <http://pactoeducacaopara.org/>. Acessado em 17/09/2015.

PARÁ. Secretaria de Estado de Educação do Pará. **Convênio de Cooperação Técnica** (assinado em 25/08/2015). Vigência 25/08/2015 a 31/12/2018. Disponível in: <http://www.portalinstitutounibanco.org.br/>

PARO, Vitor Henrique. **Escritos sobre educação.** São Paulo: Xamã, 2001. ISBN 85-85833-81.

PARO, Vitor Henrique. **Gestão democrática da educação pública.** 4ª ed. – São Paulo: Cortez, 2016.

PARO, Vitor Henrique. **Por dentro da escola pública.** São Paulo: Xamã, 1995.

PASIN, Jorge Antonio Bazoti. **Caminhos e desafios das PPPs patrocinadas no Brasil.** Revista do BNDES, n° 38, dezembro de 2012.

PERONI, Vera Maria Vidal e CAETANO, Maria Raquel. **Redefinições no papel do Estado: Terceira Via, novo desenvolvimentismo e parcerias público – privadas na educação.** 2012. IX Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul (ANPED SUL), 2012.

PERONI, Vera Maria Vidal. **Mudanças na configuração do Estado e sua influência na política educacional.** In: PERONI, V. M. V., BAZZO, V. L., PEGORARO, L. (Org.). Dilemas da educação brasileira em tempos de globalização neoliberal: entre o público e o privado. Porto Alegre: Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2006.

PERONI, Vera Maria Vidal. **Política educacional e papel do Estado no Brasil dos anos de 90.** São Paulo: Xamã, 2003.

PERONI, Vera Maria Vidal. **Reforma do Estado e a tensão entre público e privado.** 2008. Disponível in: http://www.ufrgs.br/faced/peroni/docs/Ministerio_Publico_1.pdf. Acessado em 23/01/2015.

PNUD; IPEA; FJP. **Atlas do desenvolvimento Humano no Brasil.** Disponível in: http://www.atlasbrasil.org.br/2013/pt/o_atlas/o_atlas/. Acessado em 06/11/2015.

RAMOS, Marise Nogueira. **Concepção de Ensino Médio.** 2007. Disponível In: <http://www.google.com.br/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=5&ved=0ahUKEwi-t4tjJ0JDMAhWDiJAKHS5FDeEQFgg5MAQ&url=http%3A%2F%2Fforumeja.org.br%2Fgo>

[%2Fsites%2Fforumeja.org.br.go%2Ffiles%2Fconcepcao_do_ensino_medio_integrado5.pdf&usg=AFQjCNFw2jfsvvVTdRI0njw8aVKSxl0vSA](#). Acessado em 14 /04/2016.

RAMOS, Marise Nogueira. O Projeto Unitário de Ensino Médio sob os princípios do Trabalho, da Ciência e da Cultura. 2003. Disponível In: http://www.google.com.br/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0ahUKEwIriD11IfMAhXFvJAKHeuyA9EQFggkMAA&url=http%3A%2F%2Fwww.educacao.rs.gov.br%2Fpse%2Fbinary%2Fdownload_sem%2FDownloadServlet%3Farquivo%3Dtextos%2FTexto-ensino-medio-livro.pdf&usg=AFQjCNG5Zm_vZIq1cMonoNXYYWG5iYeNuQ&bvm=bv.119028448,d.Y2I

REZENDE, F. da C. **Porque falham as reformas administrativas?** Rio de Janeiro:

ROCKWELL, E. (1986). **Etnografia e teoria na pesquisa educacional**. In EZPELETA, J & ROCKWELL, E. **Pesquisa participante**. São Paulo: Cortez, 1986, p. 31-54.

RUDIO, Franz Victor. **Introdução ao projeto de pesquisa científica**. 37ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

SANCHEZ VÁSQUEZ, Adolfo. **Filosofia da praxis**. Buenos Aires-AR: CLACSO; São Paulo: Expressão Popular, 2007.

SANTANA, Luiz Carlos. **O Liberalismo clássico e a valorização do ensino privado**. In: LOMBARDI, J. C. e SANFELICE, J. L. (org.). **Liberalismo e educação em debate**. Campinas: Autores Associados, 2007.

SANTOS, T.F.A. Monteiro dos. **A Crise Atual do Capital na conformação do Estado contemporâneo e Gestão da Educação**. Revista de Políticas Públicas, São Luís, número especial, p. 459-465, julho de 2014.

SANTOS, Tatiane Kuchnier de Moura dos. **O Ensino Médio Inovador e as implicações para o ensino de ciências: Uma Reflexão a partir da implementação do PROEMI em escolas da Grande Florianópolis**. Florianópolis, SC, 2016. Dissertação.

SANTOS, Terezinha, F. A. Monteiro e GUTIERRES, Dalva Valente Guimarães. Altamira/PA. In: ADRIÃO, Theresa e PERONI, Vera Maria Vidal. **Relatório CNPq 401434/2008-7 Análise das Consequências de Parcerias Firmadas Entre Municípios Brasileiros e a Fundação Ayrton Senna para a Oferta Educacional**. Campinas: UNICAMP, 2001.

SAVIANI, Dermeval. **Trabalho e Educação: fundamentos ontológicos e históricos**. Revista Brasileira de Educação v. 12 nº 34 jan. /Abril, 2007.

SEDUC, Secretaria de Estado de Educação. **Projeto Político Pedagógico: Valores Para A Vida**. Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Prof. Antônio Gondim Lins. Ananindeua – Pará, 2014/2015.

SENNA, Viviane. **O Programa Acelera Brasil**. Em Aberto, Brasília, MEC/INEP, v. 17, nº 71, p. 145- 148, 2000. Disponível in: <http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/view/2110/2079>. Acessado em 04/08/2016.

SILVA, Fábio Carlos da e SILVA, Luciene de Jesus Maciel da. **História Regional e Participação Social nas Mesorregiões Paraenses**. Papers do NAEA, Nº 226, 2008.

SILVA, José Roberto e PEREIRA, Ricardo. **Estudo Diagnóstico sobre o Ensino Médio no Pará**. Belém, 2013.

SILVA, Mônica Silva e KRAWCZYK, Nora. **Pesquisadoras “conversam” com PL 6.840** de reforma do Ensino Médio. 29/06/2015. Disponível in: <http://www.observatoriodoensinomedio.ufpr.br/pesquisadoras-conversam-com-pl-6-840-de-reforma-do-ensino-medio/>. Acessado em 18/11/2016.

SINTEPP. Sindicato dos Trabalhadores em Educação Pública do Pará. **Todos contra a sabotagem às escolas públicas**. Publicado em 6/05/2016. Disponível in: <http://sintepp.org.br/2016/05/todos-as-contr-a-sabatagem-a-escola-publica/>. Acessado em 20/05/2016.

SOUSA, Walter Lopes de. **O Programa Gestão Nota 10 do Instituto Ayrton Senna e a educação em Santarém- PA** (Tese de Doutorado). Universidade Federal do Pará, 2013.

SOUZA, Janete Paiter de. **Um Olhar sobre a implantação do Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI) em duas escolas públicas da 26ª Gerência de Educação: uma análise**. Canoinhas - SC, 2015. Dissertação.

STAKE, E.E. **Pesquisa qualitativa/naturalista: problemas epistemológicos**. Educação e Seleção, n.7, jan. /jun. 1983.

SUNDFELD, Carlos Ari (coord.). **Parcerias Público Privadas**. Guia jurídico das Parcerias Público-Privadas. São Paulo: Malheiros, 2007.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. **De Olho nas Metas 2013-2014**. Sexto relatório de monitoramento das 5 metas do Todos Pela Educação. Disponível in: <http://www.todospelaeducacao.org.br/biblioteca/conteudo-tpe/1522/de-olho-nas-metas-2013-14/>

TODOS PELA EDUCAÇÃO. **Quinto relatório de monitoramento das 5 Metas do Todos Pela Educação**. De Olho nas Metas 2012. Disponível in: <http://www.todospelaeducacao.org.br/biblioteca/1476/de-olho-nas-metas-20122>. Acessado em 05/03/2015.

TRIVIÑOS. A.N.S. **Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais; A Pesquisa Qualitativa em educação**. São Paulo: Editora Atlas S.A. 198

VEIGA, Ilma Passos Alencastro (Org.). **Escola: Espaço do projeto político-pedagógico**. 4ª edição. Campinas, SP: Papirus, 1998.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **Educação básica e educação superior: Projeto político-pedagógico**. 3ª edição. Campinas, SP: Papirus, 2004.

YIN, Robert K. **Estudo de Caso: Planejamento e métodos**. Trad. Daniel Grassi- 2.ed. -Porto Alegre: Bookman, 2001.

SITES CONSULTADOS:

<http://cidades.ibge.gov.br/>

<http://portal.inep.gov.br/>

<http://sintepp.org.br/>

<http://www.atlasbrasil.org.br/2013/pt/home/>

<http://www.cartamaior.com.br/>

<http://www.cedes.unicamp.br>

<http://www.culturapara.art.br/rbarata/ruypoema.htm>

<http://www.institutoayrtonsenna.org.br/>

<http://www.institutounibanco>

<http://www.planalto.gov.br/>

<http://www.scielo.br/>

<http://www.seduc.pa.gov.br/>

<https://www.fundacaoitausocial.org.br/>

<http://www.suapesquisa.com/economia/keynesianismo.htm>

<http://www.cartacapital.com.br>

<http://www.esforce.org.br>

APÊNDICES



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
LINHA DE POLÍTICAS EDUCACIONAIS**

ROTEIRO DE ENTREVISTA – 01

1 Identificação: Professor Articulador do PROEMI na Escola

Nome:

Formação:

Cargo/Função:

2 Questões:

- 2.1 Em que contexto Escola Estadual de Ensino Médio Antônio Godim Lins implementou o PROEMI e JF?
- 2.2 Como foi sistematizada as ideias e propostas dos professores da Escola no Projeto de Redesenho Curricular (PRC) e como elas foram articuladas ao Projeto Político Pedagógico (PPP)?
- 2.3 Como tem se efetivado a contrapartida da Secretaria de Estado de Educação (SEDUC) junto a Escola a partir da implementação do PROEMI e JF?
- 2.4 Como você, professor articulador do PROEMI e JF na Escola avalia a implementação do programa? E quais os avanços e desafios encontrados?



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
LINHA DE POLÍTICAS EDUCACIONAIS**

ROTEIRO DE ENTREVISTA - 02

1 Identificação: Diretor da Escola

Nome:

Formação:

Cargo/Função:

2 Questões:

- 2.1 Como a comunidade escolar interna e externa (direção, professores, coordenação pedagógica, alunos, serventes, merendeiras, vigilantes, pais e/ou repensáveis, dentre outros) foi orientada para implementação do PROEMI e JF na Escola e que papel desempenharam nesse processo?
- 2.2 Com relação ao repasse de recursos do PROEMI e JF para Escola: como se deu o investimento e em que aspectos eles interviram ou influenciaram na gestão da escola e no processo ensino aprendizagem?
- 2.3 Com relação a SEDUC/PA, como se deu sua contrapartida no que se refere a garantia das condições adequadas da escola, para a implementação do Programa, como por exemplo: ampliação gradativa da carga horária e lotação dos professores em uma única escola? Acompanhamento e avaliação da implementação do PROEMI e JF nas escolas?
- 2.4 A partir do PROEMI e JF houve alterações na gestão da escola e no processo ensino aprendizagem?
- 2.5 Como você avalia o PROEMI e JF na escola? Quais os avanços e desafios encontrados?



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
LINHA DE POLÍTICAS EDUCACIONAIS**

ROTEIRO DE ENTREVISTA - 03

1 Identificação: Coordenador Estadual do ProEMI e JF

Nome:

Formação:

Cargo/Função:

Tempo de atuação no cargo/função:

Local de trabalho:

2 Questões:

2.1 Como se deu nas Escolas as orientações para implementação do PROEMI e JF: capacitação prévia? Só informação? Leitura dos documentos em uma reunião ou um debate informal com todos os seguimentos das escolas? Quais foram as etapas e prioridades para implementação?

2.2 Como se estabeleceu o Termo de Adesão e/ou Convênio entre governo do Estado do Pará e Governo Federal para implementação do PROEMI e JF nas Escolas de Ensino Médio do Estado e quais os objetivos dessa adesão?

2.3 A Secretaria de Estado de Educação (SEDUC) firmou Convênio de Cooperação Técnica com o Instituto Unibanco para a implementação do PROEMI e JF na rede estadual de ensino. Qual foi a contrapartida do Instituto firmada no Convênio?

2.4 Quais os avanços e desafios do Ensino Médio na Rede Estadual de Ensino do Estado do Pará após a implementação do PROEMI e JF?



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
LINHA DE POLÍTICAS EDUCACIONAIS**

ROTEIRO DE ENTREVISTA – 04

1 Identificação: Técnica da USE15 (responsável pelas Escolas com ProEMI)

Nome:

Formação:

Cargo/Função:

Tempo de atuação no cargo/função:

2 Questões:

2.1 Como você percebe o PROEMI e JF nas escolas do Estado, especificamente as da USE 15?

2.2 Como ocorreu o processo formação e/ou capacitação para as escolas que implementaram o PROEMI e JF? Quais os responsáveis (profissionais que ministraram e a instituição a que estão ligados) e os participantes?

2.3 Como a Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Prof. Antônio Godim Lins está desenvolvendo seu Projeto de Redesenho Curricular (PRC) em consonância com o Projeto Político Pedagógico?

2.4 Que tipo de acompanhamento são dadas as escolas que implementaram o PROEMI e JF?

2.5 E as Escolas como têm assumido esse programa? Quais as dificuldades relatadas ou percebida nessas escolas?

2.6 Qual tem sido o papel da SEDUC (aqui USE 15) no monitoramento e acompanhamento do PROEMI e JF?



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
LINHA DE POLÍTICAS EDUCACIONAIS**

ROTEIRO DE ENTREVISTA – 05

1 Identificação: Membro do Conselho Escolar

Nome:

Formação:

Cargo/Função:

Tempo de atuação no cargo/função:

2 Questões

2.1 Como tem sido o papel do Conselho Escolar junto a Gestão da Escola na tomada de decisão sobre a implementação do PROEMI e JF?

2.2 Com relação ao PROEMI e JF como o Conselho tem acompanhado e participado da implementação desse programa na Escola?

2.3 Como o Conselho Escolar avalia o PROEMI e JF na Escola (com relação a gestão escolar e a participação da comunidade escolar)?

2.4 Com relação aos valores repassados pelo Programa para a Escola:

2.4.1 Como o Conselho participou na tomada de decisão sobre o investimento desses recursos?

2.4.2 Foi possível perceber mudanças na gestão da escola e nos resultados do processo de ensino aprendizagem a partir do repasse de recursos?



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
LINHA DE POLÍTICAS EDUCACIONAIS**

ROTEIRO DE ENTREVISTA – 06

Identificação: Professor

Nome:

Formação:

Cargo/Função:

Tempo de atuação no cargo/função:

2 Questões

- 2.1 Como você conheceu o PROEMI e JF? Houve reunião na escola para explicar sobre o Programa?
- 2.2 Como foram sistematizadas as ideias dos professores (as) no Projeto de Redesenho Curricular (PRC) da Escola?
- 2.3 A partir do PRC houve alterações no Projeto Político Pedagógico (PPP) da Escola? E na sala de aula, o processo ensino aprendizagem sofreu mudanças?
- 2.4 Como vocês professores participaram da implementação do Programa na Escola?
- 2.5 A partir do PROEMI e JF foram percebidas alterações na gestão da Escola e no processo ensino aprendizagem?

ANEXO

ANEXO 1 – PLANO DE AÇÃO DA E.E.E.F.M. PROF.º ANTÔNIO GONDIM LINS – 2014/2015

R1 Alunos com competências e habilidades em Língua Portuguesa e Matemática				
Atividade	Objetivo	Meta	Metodologia	Macrocampo
1.1 Olho no futuro	Desenvolver um conjunto de atividades interdisciplinares envolvendo a Língua Portuguesa, Literatura, Artes, História, Sociologia e Filosofia com objetivo de aprimorar as habilidades de leitura, produção e interpretação de diferentes gêneros textuais.	Atingir 1773 alunos de todas as séries do Ensino Médio priorizando as séries iniciais e finais.	Campanha estudar vale a pena	Leitura e letramento
R2 Alunos com alto índice de frequência				
2.1 Projeto de treinamento esportivo	Desenvolver um conjunto de atividades interdisciplinares envolvendo Educação Física, Artes e Língua Portuguesa com o objetivo de desenvolver a expressão oral, corporal e habilidades físicas.	Atingir 1773 alunos de todas as séries do Ensino Médio priorizando as séries iniciais e finais.	Campanha estudar vale a pena	Cultura corporal
2.3 Rádio escola	Fazer do rádio um instrumento para consolidação de escolas realmente cidadãs, além de contribuir para a compreensão de que o rádio é um veículo de comunicação eficiente para tornar público o trabalho educacional efetivamente realizado na escola.	Atingir 1773 alunos de todas as séries do Ensino Médio priorizando as séries iniciais e finais.	Campanha estudar vale a pena	Comunicação, Cultura digital e uso de mídias.
2.5 Laboratório de Física	Desenvolver um conjunto de atividades interdisciplinares com Biologia, Química, Matemática, Geografia, História e Língua Portuguesa, para trabalhar conteúdos de Física.	Atingir 1773 alunos de todas as séries do Ensino Médio priorizando as séries iniciais e finais.	Jovem Cientista	Iniciação Científica e Pesquisa.

Atividade	Objetivo	Meta	Metodologia	Macrocampo
2.6 Luz, Câmera, Ação	Produzir vídeos educativos e apresentações digitais, tendo por base o uso das novas tecnologias e comunicação como forma de possibilitar o envolvimento direto dos alunos e de seus professores no processo ensino aprendizagem.	Atingir 1773 alunos de todas as séries do Ensino Médio priorizando as séries iniciais e finais.	Campanha estudar vale a pena	Comunicação, Cultura digital e uso de mídias.
R3 Professores com alto índice de frequência				
3.1 Educação Ambiental	Estudos e pesquisas a respeito da situação do meio ambiente hoje, palestras, oficinas, atividades artísticas externas, produção de trabalhos que vise a construção de uma prática cultural consciente.	Atingir 1773 alunos de todas as séries do Ensino Médio priorizando as séries iniciais e finais.	Campanha estudar vale a pena	Acompanhamento pedagógico.
R4 Práticas pedagógicas melhoradas				
4.3 Amigo da biblioteca	Incentivar a leitura de forma prazerosa.	Atingir 1773 alunos de todas as séries do Ensino Médio priorizando as séries iniciais e finais.	Campanha estudar vale a pena	Iniciação Científica e Pesquisa.
R5 Gestão escolar por resultados				
5.1 Multimídia na escola	Desenvolver oficinas multimídias para capacitação de alunos	Atingir 1773 alunos de todas as séries do Ensino Médio priorizando as séries iniciais e finais.	SuperAção na Escola	Comunicação, Cultura digital e uso de mídias.
R6 Infraestrutura da escola melhorada				
6.1 Cinema na escola	No cinema da escola os alunos assistirão filmes referente aos conteúdos de suas aulas e realizarão debates e reflexões.	Atingir 1773 alunos de todas as séries do Ensino Médio priorizando as séries iniciais e finais.	SuperAção na Escola	Comunicação, Cultura digital e uso de mídias.