



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

NELI MORAES DA COSTA MESQUITA

**A IMPLANTAÇÃO DO PROJETO DE ACELERAÇÃO DA
APRENDIZAGEM “MUNDIAR” COMO COMPONENTE DO “PACTO
PELA EDUCAÇÃO DO PARÁ”**

**BELÉM - PA
DEZEMBRO – 2018**

NELI MORAES DA COSTA MESQUITA

**A IMPLANTAÇÃO DO PROJETO DE ACELERAÇÃO DA
APRENDIZAGEM “MUNDIAR” COMO COMPONENTE DO “PACTO
PELA EDUCAÇÃO DO PARÁ”**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação do Instituto de Ciências da Educação da Universidade Federal do Pará, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientação da Prof.^a Dr.^a Terezinha Fátima Andrade Monteiro dos Santos.

Linha de Pesquisa: Políticas Públicas Educacionais.

BELÉM - PA
DEZEMBRO – 2018

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) de acordo com ISBD
Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal do Pará
Gerada automaticamente pelo módulo Ficat, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

- M578i Mesquita, Neli Moraes da Costa.
A implantação do Projeto de Aceleração da Aprendizagem "Mundiar" como componente do "Pacto pela Educação do Pará" / Neli Moraes da Costa Mesquita. — 2018.
167 f. : il.
- Orientador(a): Prof^a. Dra. Terezinha Fátima Andrade Monteiro dos Santos
Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Instituto de Ciências da Educação, Universidade Federal do Pará, Belém, 2018.
1. Educação e Estado - Pará. 2. Parceria público-privada - Pará. 3. Alfabetização. 4. Professores - Formação. 5. Projeto de Aceleração da Aprendizagem Mundiar. I. Título.

Neli Moraes da Costa Mesquita

**A IMPLANTAÇÃO DO PROJETO DE ACELERAÇÃO DA
APRENDIZAGEM “MUNDIAR” COMO COMPONENTE DO “PACTO
PELA EDUCAÇÃO DO PARÁ”**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação do Instituto de Ciências da Educação da Universidade Federal do Pará, Curso de Mestrado em Educação, como requisito para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientação da Prof.^a Dr.^a Terezinha Fátima Andrade Monteiro dos Santos.

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Dr.^a Terezinha Fátima Andrade Monteiro dos Santos – UFPA
Orientadora

Prof.^a Dr.^a Fabíola Bouth Grello Kato – UFPA
Examinadora – UFPA

Prof.^a Dr.^a Flávia Obino Corrêa Werle – Universidade do Vale do Rio dos Sinos
Examinadora - Unisinos.

DEDICATÓRIA

Ao mestre marceneiro Sr. Francisco Pereira da Costa *In memoriam*

Meu Pai, homem que nunca sentou em um banco de escola, mas foi com ele que aprendi as maiores lições da minha vida: Amar a Deus sobre todas as coisas, amar meus irmãos com cuidado e oração e entender que para quem tem compromissos o dia começa bem cedinho, é necessário, portanto otimizar o tempo. Saudades é o que sempre sentirei.

À minha mãe Nelcita Costa, cada vez que paramos para conversar descubro o quanto ela tem sido forte e resiliente ao longo da vida.

Aos meus amados irmãos Benjamin e Francisco Jr. Com amor para a vida toda.

Às minhas queridas irmãs Neuzila, Nilza, Nice, Nina e Silvia, somos guerreiras e em Deus mais que vencedoras.

Irmãos, vamos nos manter unidos até o fim.

Ao meu esposo Luís César, que sempre soube deixar Deus agir entre nós, por isso temos uma família abençoada e feliz. Esposo amado, obrigada por tudo.

Às minhas filhas Ana Luísa e Luciana que fazem meu coração doer de tanto amor e são o motivo de continuar a “correr atrás dos meus sonhos”, afinal, mais do que palavras, o exemplo é determinante.

Aos cunhados, cunhadas, sobrinhos, sobrinhas e meu enteado Fagner, à Lizandra e aos pequenos Felipe e Enzo com a certeza de que Deus tem o melhor para cada um de vocês:
“A ordem é orar e marchar”.

AGRADECIMENTOS

Com amor e amizade agradeço a todas as pessoas que de alguma maneira me ajudaram a chegar até aqui, uma conversa, um conselho, um empréstimo de diferente natureza, e oração, continuamente precisei de muita oração. Por isso, e por muito mais agradeço, sempre agradecerei.

Com carinho aproveito para agradecer ao casal Carlos Neto e Áurea Peniche (e a criança Sofia) que para mim foram anjos que o Senhor colocou como resposta de oração ao lhe pedir que amenizasse meu cansaço quando da necessidade de ir à UFPA nos coletivos sempre tão demorados, quentes e sujos. Neto e Áurea me buscaram ao longo do ano para as aulas de segunda feira, na portaria de casa. Valeu amigos e qualquer coisa contem comigo também.

Agradeço aos amigos da turma do mestrado acadêmico de 2017 pela amizade valorosa, prefiro não citar nomes, o coletivo tem muito valor para mim.

Um agradecimento especial ao Grupo de Estudos e Pesquisa - **Observe** que me acolheu com respeito e liberdade de expressão. Obrigada amigos Luiz Miguel pela garra e pela vontade de saber e ensinar, Raimundo Sousa, Socorro Vasconcelos, Genilda Amaral, Fernanda Miranda, André, Jefferson, Jéssica, Jhanielly, Driely e Brena com vocês tenho aprendido o sentido das palavras companheirismo, pesquisa e conquista.

Aqui, reflito sobre o quanto foi determinante um abraço que recebi um abraço dado e recebido sem ainda nada sermos uma para a outra, tendo tão grande efeito motivador. Naquele dia recebi um convite do professor Dr.º José Carlos para participar do evento “Diálogos do Observe” em 2016. No final das exposições ao cumprimentá-los pelos trabalhos, recebi um abraço da Prof.ª Terezinha quando mencionei ser professora na educação pública. Passadas as etapas necessárias do processo seletivo ao Mestrado Acadêmico, me tornei orientanda da Prof.ª Dr.ª Terezinha Fátima Andrade Monteiro dos Santos, que honra tê-la como minha orientadora. Agradeço a Deus por sua vida, rogo dias de muita paz e saúde, a senhora faz por merecer, obrigada minha professora preferida. A senhora é uma motivação a mais para eu prosseguir.

Ao Espírito Santo de Deus que me auxiliou em todas as situações e me fez entender melhor o sentido de escrever esta Dissertação na primeira pessoa do plural. Nós conseguimos porque buscamos avançar e retroceder sempre juntos e na hora certa. A Ele, meu mais importante agradecimento.

EPÍGRAFE

Não te mandei Eu? Esforça-te e tem bom ânimo; não pases, nem te espantes, porque o Senhor, teu Deus, é contigo, por onde quer que andares.

Josué 1.9

Ó Deus de meus pais, eu te louvo e celebro porque me deste sabedoria e força; e agora, me fizeste saber o que te pedimos, porque nos fizeste saber este assunto do rei.

Daniel 2.23

RESUMO

Trata-se de Dissertação de Mestrado sobre a “Implantação do Projeto de Aceleração da Aprendizagem “Mundiar” no Estado do Pará”, cujo objetivo geral é analisar como se deu a Implantação do Projeto de Aceleração “Mundiar” no Estado do Pará e os objetivos específicos: analisar a concepção de educação expressa nos documentos que normatizam e orientam o Projeto “Mundiar” como proposta do governo para resolver a questão da evasão, abandono e distorção idade/ série na educação paraense e, ainda, identificar como a Parceria Público-Privada se efetivou no contexto do Projeto “Mundiar”. Adotou-se como procedimento metodológico a pesquisa bibliográfica e documental, em fontes diversas, indicadores sociais e educacionais, relatórios, contratos, regulamentos disponíveis em *sites*, órgãos oficiais do Estado e de Organizações Internacionais. A fundamentação teórico-metodológica utilizada pautou-se no aporte teórico, com base no materialismo histórico-dialético, possibilitando assim, caminhar em direção à essência do Projeto de Aceleração da Aprendizagem “Mundiar” e entender as contradições e conflitos para além das aparências. Do conjunto das análises, certificou-se que a Parceria Público-Privada tem sido privilegiada pelas Secretarias de Educação via assinaturas de contratos de gestão. Assim, a educação pública tornou-se um novo nicho ao Capital e sob o discurso privatista tende a ser a da qualidade total que é baseada em índices, padronizações, tecnicismo, instrumental e avaliações em larga escala. Ao longo da pesquisa, constatou-se que a educação pública de qualidade social que pode emancipar e libertar, que pode garantir identidade local, cidadania e respeito ao meio ambiente, não foi levada em consideração quando se deu a Implantação do Projeto de Aceleração da Aprendizagem – “Mundiar” no Estado do Pará, porque, na verdade, é mais um Projeto educacional centralizador e verticalizado que resulta na regressão de conquistas e direitos sociais quando analisados para além do objetivo de cumprir as metas. Defende-se nesta Dissertação que a concepção de educação expressa nos documentos que orientam o Projeto “Mundiar” é uma concepção reducionista, excludente e comprometida tão somente com o alcance da meta prevista pelo IDEB. Mensurar o processo educacional é importante, mas não se pode reduzir o potencial da educação pública a padrões técnicos e econômicos, pois ela, em seu potencial social, é espaço de transformação, de debates democráticos e não pode ser reduzida a uma mercadoria como quer o Capital. Conclui-se, portanto, que aos trabalhadores da educação e aos milhares de alunos e alunas coube somente receber o Projeto “Mundiar” de cima para baixo como um pacote fechado, como mais um projeto educacional “indicista” que inclui o aluno com o objetivo, tão somente, de cumprir tais metas, mas o exclui e reforça a desigualdade social quando se pensa em uma educação para além do mercado do subemprego. As possibilidades de inserção social neste momento são renegadas ao campo das possibilidades remotas.

Palavras-Chave: Projeto Mundiar; Parceria Público-Privada; Qualidade

ABSTRACT

This is a Master's Dissertation on the "Implementation of the Learning Acceleration Project" in the State of Pará, whose general objective is to analyze how the implementation of the "Mundiar" Acceleration Project in the State of Pará took place and the objectives specific: to analyze the conception of education expressed in the documents that normalize and guide the "Mundiar" Project as a proposal of the government to solve the issue of evasion, abandonment and age / series distortion in Pará education and to identify how the Public-Private Partnership was carried out in the context of the "Mundiar" Project. Bibliographical and documentary research was used as a methodological procedure in various sources, social and educational indicators, reports, contracts, regulations available on websites, official State and International Organizations bodies. The theoretical-methodological basis used was based on the theoretical contribution, based on historical-dialectical materialism, thus making it possible to move towards the essence of the "Globalizing" Learning Acceleration Project and to understand the contradictions and conflicts beyond appearances. From the set of analyzes, it was certified that the Public-Private Partnership has been privileged by the Secretariats of Education through signatures of management contracts. Thus public education has become a new niche to Capital and under the privatist discourse tends to be that of total quality which is based on indices, standardizations, technicality, instrumental and large-scale assessments. Throughout the research, it was found that public education of social quality that can emancipate and liberate, which can guarantee local identity, citizenship and respect for the environment, was not taken into account when the Acceleration Project Learning - "Mundiar" in the State of Pará, because in fact, it is more a centralized and vertical educational Project that results in the regression of achievements and social rights when analyzed beyond the goal of achieving the goals. It is defended in this Dissertation that the conception of education expressed in the documents that guide the Project "World" is a reductionist conception, exclusive and committed only with the reach of the goal predicted by IDEB. Measuring the educational process is important, but the potential of public education can not be reduced to technical and economic standards, since it, in its social potential, is a space for transformation, of democratic debates and can not be reduced to a commodity like the Capital. It is concluded, therefore, that education workers and thousands of students have only to receive the "Worldview" Project from top to bottom as a closed package, as well as an "instructional" educational project that includes the student with the objective, only to fulfill such goals, but it excludes and reinforces social inequality when one thinks of an education beyond the underemployment market. The possibilities of social insertion at this moment are denied the field of remote possibilities.

Keywords: World Project; Public-private partnership; Quality

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: A Escola Pública	14
Figura 2: Hora de decidir.....	75
Figura 3: Perfil dos Jovens de 15 a 29 anos.....	108
Figura 4: Conhecendo o território.....	110
Figura 5: Elaboração das Políticas.....	138

LISTA DE QUADROS

Quadro 01: Síntese da violência no Pará.....	54
Quadro 02: Taxas de Evasão e desistência.....	56
Quadro 03: Resultado de Venda por investidor (1995- 2002).....	94
Quadro 04: Síntese das Privatizações e Concessões no Brasil.....	95
Quadro 05: Volume de recurso públicos repassados à iniciativa privada-material didático..	104
Quadro 06: Projeção do IDEB.....	106
Quadro 07: Educação no Estado do Pará	111
Quadro 08: Reprovação, abandono, aprovação no Pará e no Brasil.....	112
Quadro 09: Orçamento de Investimentos.....	115
Quadro 10: Repasse financeiro à Fundação Roberto Marinho – FRM	129

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AEE – Atendimento Educacional Especializado

BAD – Banco Asiático de Desenvolvimento

BID – Banco Interamericano de Desenvolvimento

BM – Banco Mundial

BIRD – Banco Internacional para Reconstrução e o Desenvolvimento

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

CEFOR – Centro de Formação de Profissionais da Educação Básica

CEPAL – Comissão Econômica para a América Latina e Caribe

CEE – Conselho Estadual de Educação

EAD – Educação a distância

EGPA – Escola de Governo do Estado do Pará

FAPESPA – Fundação Amazônia de Amparo a Estudos e Pesquisa

FMI – Fundo Monetário Internacional

FUNDEB – Fundo da Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação

FRM – Fundação Roberto Marinho

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IDEB – Índice de Desenvolvimento da educação Básica

IFC – Internacional Finance Corporation

IPEA – Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação

MARE – Ministério da Administração e Reforma do Estado

MEC – Ministério da Educação

OCDE – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico

ONU – Organização das Nações Unidas da Educação

PAR – Plano de Ações Articuladas

PDE – Plano de desenvolvimento

PDDE – Programa Dinheiro Direto na Escola

PDRAE – Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado

PforR – Programa para Resultados

PIB – Produto Interno Bruto

PISA – Programa Internacional de Avaliação de Alunos

PMCTE – Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação

PNAIC – Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa

PNE – Plano Nacional de Educação

PNLD – Programa Nacional do Livro Didático

PPP – Parceria Público-Privada

PPPE – Parcerias Público-Privadas na Educação

PPEP – Pacto Pela Educação do Pará

PROMEDLAC – Projeto Principal de Educação para a América Latina e Caribe

PMQEEB/PA – Programa de Melhoria da Qualidade e Expansão de Cobertura da Educação Básica no Estado do Pará

SEI – Sistema Educacional Interativo

SEDUC - Secretaria de Estado de Educação

SISPAE – Sistema Paraense de Avaliação Escolar

TCE – Tribunal de Contas do Estado do Pará

UFPA – Universidade Federal do Pará

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

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	14
CAPÍTULO 1 – AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS NO BRASIL: CONTEXTUALIZANDO AS MUDANÇAS	26
1.1- Reforma do Estado e a Construção de uma nova Agenda Global para a Educação.....	30
1.2 - As Recomendações dos Organismos Internacionais à Educação Nacional e Local.....	43
 CAPÍTULO 2- O CONTRATO COMO INSTRUMENTO DE PACTUAÇÃO E PARTILHA DAS AÇÕES PÚBLICAS: EVOLUÇÃO E TRANSFORMAÇÃO (?).....	79
2.1 – A (não tão) nova ideia do Pacto Social.....	82
2.2 – A Parceria Público-Privada, a Educação Básica como Nicho Econômico e Ideológico do Capital e a Qualidade Total x Qualidade Social	91
 CAPÍTULO 3 – A IMPLANTAÇÃO DO PROJETO DE ACELERAÇÃO DA APRENDIZAGEM “MUNDIAR”	106
3.1- O “Mundiar” como componente do Pacto pela Educação do Pará via Programa de Melhoria da Qualidade e Expansão da Cobertura Educação Básica.....	121
3.2 –O Contrato nº 2933/OC-BR (BR- L1327), a metodologia Telessala, o Professor Unidocente e o Aluno (expectador).....	124
 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	140
REFERÊNCIAS.....	146
ANEXOS.....	164

INTRODUÇÃO

O caminhão da empresa terceirizada estava mais uma vez naquele ano de 2010, fazendo a entrega de muitas caixas contendo “kit” estudantil e do professor, nossa escola foi “escolhida” como espaço para implementação de mais um projeto educacional idealizado pela Secretaria de Estado de Educação-SEDUC, só nós, os profissionais que ali trabalhavam e os alunos, não sabíamos de nada. Sob um movimento intenso e a pressa de quem tem muito ainda a fazer, muitas caixas haviam sido descarregadas, ali mesmo nos corredores da Escola. A diretora escolar quando indagada por nós, professores, pouco soube explicar, por enquanto a informação que havia recebido da SEDUC, era de que a escola faria parte, entre tantas outras no Estado, de um projeto que iria *definitivamente* acabar ou pelo menos minimizar consideravelmente a questão da evasão, do abandono escolar e da distorção idade-série, era algo transformador, inovador, assim dizia. Então a nós era alentador diante de tantas situações a serem transformadas. O problema era que, assim como das outras vezes, continuávamos, sendo os últimos a saberem.

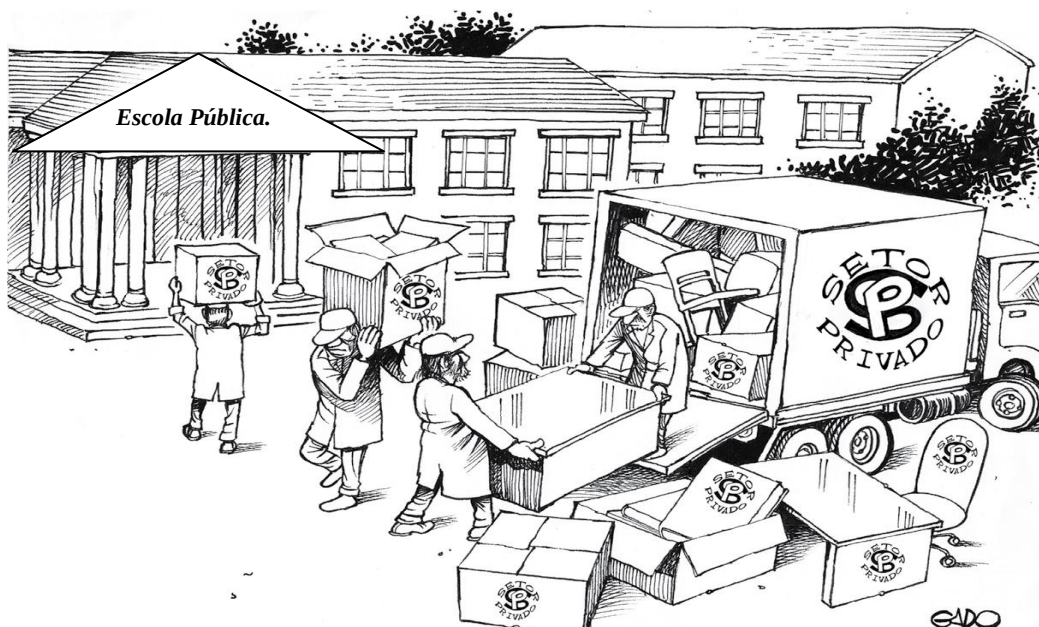


Figura01 A Escola Pública.

Disponível em: www.Unesco.org/publishing

A princípio, optamos por iniciar esta dissertação a partir do relato supracitado (de minha autoria), por entender que este reflete uma realidade que se evidencia na maioria dos espaços públicos de ensino, pois como profissional da educação há 15 anos na rede pública, é o que temos vivenciado: A falta de informação prévia, a inexistência de cursos de formação e frágil interação entre a Secretaria de Educação e a comunidade escolar acerca das diversas

políticas que são implantadas nas escolas públicas e que nos chegam como pacotes fechados sem levar, na maioria das vezes, em consideração o contexto local em que nós, efetivamente trabalhamos e vivemos.

Esta constatação tem sido uma de nossas maiores motivações na busca de apreender todo esse movimento, que vem modificando a realidade da educação pública, principalmente, a partir de 1995 e cada vez mais incisiva na década de 2000 até os dias atuais, as chamadas Políticas Públicas Educacionais pós - Reforma do Estado.

Assim, a inquietação diante da realidade que se desenhava no nosso ambiente de trabalho nos levou a fazer na Escola de Governança Pública do Estado do Pará (EGPA), o curso “Programa Formativo Gestão Pública”, ofertado aos servidores das diversas secretarias do Estado, ali tivemos a oportunidade de apreender que a política social do Estado se direcionava principalmente aos bairros periféricos da cidade, local onde se encontram as escolas públicas com maior incidência de alunos, em situação social extremamente vulnerável e com os maiores casos de evasão, abandono e repetência.

Neste contexto, iniciamos um processo de “garimpagem” de materiais informativos e cursos que pudessem nos ajudar a desvelar as políticas educacionais implantadas pelo Estado e, particularmente, direcionadas ao nosso ambiente de trabalho que é a escola pública. Outrossim, chegamos em 2016 ao processo de seleção do Mestrado em Educação/ linha de pesquisa “Políticas Públicas Educacionais” ofertado pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Pará - UFPA, e ao sermos orientados da necessidade de um objeto de pesquisa, não tivemos dúvidas de que estudar para além das aparências como se deu a **Implantação do Projeto de Aceleração da Aprendizagem – “Mundiar” no Estado do Pará**,¹ que faz parte de um programa maior denominado “Pacto Pela Educação do Pará”², articulador da política vigente na Rede Estadual de Ensino e que congrega o Estado e diferentes setores e níveis de governo, da sociedade civil (fundações, ONG e demais organizações sociais), da iniciativa privada e de organismos internacionais (Banco

¹ Conforme informações colhidas no *site* oficial da SEDUC o projeto Mundiar foi lançado em 2014 sendo ainda considerado um projeto recente que acaba limitando o acesso a dados e referências. Outrossim, quando feito a busca quanto a produção acadêmica acerca do mesmo não encontramos nenhuma produção resultando em dissertações ou teses, com exceção de um artigo sob o título: “Políticas Públicas para a educação de jovens e adultos no Pará: Uma análise crítica sobre o projeto Mundiar” de autoria da graduanda em pedagogia Édila Pinto da Silva, sob orientação da Profª Drª Ivanilde Apoluceno de Oliveira, resultado de pesquisa concluída do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBID) financiada pela Fundação Amazônia de Amparo a Estudos e Pesquisas (FADESPA) com vínculo ao Programa de Pós-graduação em Educação / UEPA – PPGED. Documento ainda não publicado, o acesso foi autorizado pela autora do mesmo. edilapds@gmail.com.br

² Disponível em: <http://pactoeducacaopara.org/pacto>).

Interamericano de desenvolvimento-BID), de caráter suprapartidário, intersetorial, federativo e participativo, seria mais que uma necessidade pessoal, porém, um dever enquanto profissional da educação envolvida diariamente com estes projetos, que muitas vezes nos parecem armadilhas ou “gaiolas de ferro” munidos de um linguajar ideologicamente articulado pela classe dominante. Pois, conforme Montañó (2013, p.30), é inicialmente imprescindível:

Combater esta armadilha do novo linguajar que exige do intelectual (e do militante) engajado com os “setores subalternos” a astúcia de compreender o real sentido dos termos à luz da sua inserção na totalidade social, explicitando seus promotores, os interesses que expressam, e os que escondem as contradições e lutas que ocultam; deve pensar os termos à luz da crítica radical.

Uma vez aprovados no processo seletivo do Mestrado acadêmico, passamos a fazer parte do grupo de estudos e pesquisa Observe³ – Observatório de Gestão Escolar Democrática, sob a coordenação da Prof^a. Dr^a. Terezinha Fátima Andrade Monteiro dos Santos, assim, iniciamos nosso caminho de pesquisa que tem se apresentado desafiador, uma vez que as mudanças pelas quais passa a sociedade contemporânea nos instigam a estar atentos diariamente, pois a cada mexida no jogo político a realidade de milhares e milhares de brasileiros tende a mudar, significando perdas sociais principalmente para a classe trabalhadora e seus filhos.

Temos apreendido que as transformações por que passa o Estado nacional tem levado os governos federal, estadual e municipal a estabelecerem um modelo de gestão contratual com o *modus operandi* do setor privado e as Parcerias Público-Privadas (PPP) tem sido viabilizadas sob o discurso do padrão empresarial que presa pela qualidade total “segundo a qual, só é possível para o que não é público, porque o “privado” é sempre mais eficiente e produtivo (SANTOS, 2018, p.20), que busca resultados via testes padronizados em detrimento da qualidade social que se expressa em inclusão, melhores condições de trabalho e ensino, formação humana emancipadora para além do adestramento, gestão participativa. Esse

³ O Grupo de estudos e pesquisas Observatório de Gestão Escolar Democrática (Observe) teve origem no Laboratório de gestão democrática – LAGE, criado em 1999 e que, em 2003, ganhou a atual denominação. É vinculado ao Instituto de Ciências da Educação da Universidade Federal do Pará e assume como objetivos “analisar e acompanhar as principais mudanças da participação da comunidade educacional na gestão das escolas públicas de Belém e do Pará; verificar como esses atores educacionais percebem as mudanças ocorridas, a partir dos novos fóruns de decisão implantados nas escolas; criar indicadores de políticas de gestão escolar e de controle social; estabelecer padrões de referência à educação escolar e desenvolvimento regional; possibilitar aos alunos da Graduação e Pós-Graduação o acesso a conhecimentos referentes às políticas educacionais e, especificamente à gestão educacional” (<<http://www.observe.ufpa.br/>>).

deslocamento da responsabilidade do Estado para o setor privado tem renegado esta qualidade a outros planos.

Desvelar objetivamente este discurso tornou-se imprescindível para nós, pois no Estado do Pará este tem sido o instrumento de convencimento usado para tornar a implantação de programas e projetos a partir de parcerias, a prática comum.

Assim sendo, a PPP e o tema Políticas Públicas Educacionais (PPE) se tornaram frequentes em nossas pesquisas, mas conforme Oliveira (2004, p. 76), “Enquanto o tema situa a pesquisa de forma abrangente, apesar de delimitado, o problema especifica exatamente o que daquele tema vai ser pesquisado”. Segundo Severino (1986, p.147), as diretrizes para elaboração de uma monografia científica supõe uma sequência de momentos, compreendendo as seguintes etapas: determinação do tema-problema do trabalho, levantamento da bibliografia referente a esse tema, leitura e documentação dessa bibliografia após a seleção, construção lógica do trabalho e redação do texto.

Conscientes dessa premissa, partimos em busca de responder a seguinte questão: ***Como se deu a Implantação do Projeto de Aceleração da Aprendizagem “Mundiar” no Estado do Pará?*** Para responder esta questão, firmamos o seguinte objetivo geral: Analisar como se deu a implantação do Projeto de Aceleração da Aprendizagem – **“Mundiar”** no Estado do Pará; e como objetivos específicos i) - Analisar a concepção de educação expressa nos documentos que normatizam e orientam o Projeto de Aceleração – **“Mundiar”** para resolver a questão da evasão, abandono e distorção idade/série na educação paraense; ii) - Identificar como a Parceria Público-Privada (SEDUC/FRM) se efetivou no contexto do Pacto pela Educação do Pará via Projeto **“Mundiar”**.

Para tanto, adotamos como procedimento metodológico a pesquisa bibliográfica e documental, em fontes diversas, indicadores sociais e educacionais divulgados pelo Ministério da Educação (MEC), Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) de 2014 a 2018, relatórios da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), Contrato de Empréstimo nº 2933/OC – BR (BR – L1327) firmado entre a Secretaria de Educação do Estado e o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), resolução nº 634 de 18 de novembro de 2013 do Conselho Estadual de Educação, bem como visita aos *sites* dos órgãos oficiais do Estado, Centro de Formação de Profissionais da Educação Básica (CEFOP), e de Organizações Internacionais como o Fundo Monetário Internacional (FMI), Banco Mundial (BM), assim como *sites* de Organizações Não Governamentais (ONGs) que se ocupam com a temática das políticas públicas educacionais .

Compreendemos que, para responder a essa questão, o entendimento teórico sobre algumas categorias centrais tornou-se imprescindível, **a natureza do Estado Capitalista:** BOBBIO (1980, 2004), HARVEY (2013, 2016), LESSA (2013), LOCKE (1994), MARX (1989,1996), MÉSZÁRO (2002, 2015), MONTANÕ (2013), OLIVEIRA (2010), **as Reformas Políticas desde os anos 1990:** ABRÚCIO (2007), BRESSER-PEREIRA (1994, 1995, 2012), GANDINI & RISCAL (2008), **as Políticas Educacionais:** APPLE (2005), CAMINI (2013), MARTINS, MELO, NEVES & SOUZA (2015), OLIVEIRA (2010), PUGLIESE & GIOTTO (2017), WERLE (2014), SANTOS (2010, 2012), **o Contrato Administrativo:** ALMEIDA (1992), BREUS (2015), CAMPOS (2008), DI PIETRO (2011), FERRO (2015), HUNGARO (2016), TEDESCO (2001), **a Parceria Público – Privada:** ADRIÃO (2016), PERONI (2015) ROBERTSON & VERGER (2012), **a Qualidade Total e Qualidade Social:** BARBOSA & MOLL (1995), DALBÉRIO (2009), GENTILLI (1995), LIBÂNEO (2012), OLIVEIRA & ARAÚJO (2005), PARO (2011), SANTOS (2012, 2018) SHIROMA & EVANGELISTA (2015), passaram a constituir parte do processo de conhecimento até se chegar ao **Pacto Pela Educação do Pará**, ação que dá concretude ao nosso objeto de pesquisa o **Projeto de Aceleração da Aprendizagem – “Mundiar”**.

Para Salomon (2006, p.09):

Se conhecer é um processo, há de ser conduzido, pois tem uma direção. Processo não é um ato isolado. Quando muito é sucessão de atos que se ligam um ao outro, um após o outro. É um movimento e implicam momentos, fases, etapas e contextos que se sucedem em perseguição a um objetivo ou meta a alcançar.

Assim, o processo de análise se deu galgando etapas, superando a fadiga intelectual na busca de conhecer nosso objeto de pesquisa de forma real, não abstrata.

Para Martins (2006, p.01), “As aparências enganam”, por isso são necessários sagacidade e o distanciamento emocional por parte do pesquisador.

Para Souza (2017, p. 13), “a questão do poder é a questão central de toda sociedade. A razão é simples. É ela que nos irá dizer quem manda e quem obedece, quem fica com os privilégios e quem é abandonado e excluído”.

Neste contexto de desvelar o que está “por trás” das políticas educacionais implantadas nas últimas décadas no Brasil, desde principalmente, a Reforma do Estado, buscamos analisar seu desdobramento nos sistemas estaduais de educação a partir da vinculação com o modo de produção vigente.

No Estado do Pará, essa vinculação é cada vez mais evidente e respaldada por pactos, como o “Pacto pela Educação do Pará” firmado em 2013 com setores do empresariado estadual que possibilitou a contratação de serviços mediante a assinatura de contrato de empréstimo nº 2933/OC – BR (BR – L1327) com o BID com o discurso propagado pela SEDUC a partir de pesquisa realizada pela Fapespa⁴ de que os índices de reprovação que estavam em 12,7, de evasão em 16,6 e desistência de 52,8 nas escolas públicas estaduais chegaram a percentuais que não davam mais para serem desconsiderados.

Tais índices passaram a ser o mote necessário para criar o senso comum de que as estratégias até então implantadas pela Secretaria já estavam ultrapassadas e por isso, não estavam alcançando os resultados esperados sendo, portanto, urgente substituir por ações mais atuais, eficientes e eficazes que resultassem, principalmente em novos números quando da verificação do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB. Para tanto, a PPP seria a solução. Assim, para Gimeno Sacristan (1991, p. 10), “Não devemos esquecer que muitas vezes, para estar na moda ou cumprir a legalidade, muda-se apenas a aparência das propostas; no fundo, porém, continua se fazendo a mesma coisa”.

Provocados para além das aparências e inquietos por nossa própria natureza, passamos a utilizar nosso senso crítico no desvelamento dos fenômenos perceptíveis quanto à educação paraense e seus indicadores piores que a média nacional. Para Martins (2006, p. 10), “Portanto, o conhecimento calcado na superação da aparência em direção à essência requer a descoberta das tensões imanentes na intervinculação e interdependência entre forma e conteúdo”.

Neste contexto, o materialismo histórico-dialético norteou a produção do conhecimento sobre as ações do governo paraense quanto à educação pública, destarte é necessário contextualizar as políticas públicas educacionais em sua totalidade na ideia de superação, para além da imediatividade e na percepção das suas contradições. Somos assim instigados a estar em permanente busca da visão de conjunto da realidade, ou seja, da totalidade do objeto pesquisado. Essa busca não deve cessar, deve manter-se em constante movimento porque sendo processo, parte do abstrato ao concreto. Para Marx (1989, p. 16):

A investigação tem de apoderar-se da matéria, em seus pormenores, de analisar suas diferentes formas de desenvolvimento, e de perquirir a conexão íntima que há entre elas. Só depois de concluído esse trabalho, é que se pode descrever adequadamente, o movimento real.

⁴ Conforme dados retirados do Anuário Estatístico do Pará 2018 e disponível no site da Fundação Amazônia de Amparo a Estudos e Pesquisa- Fapespa. Disponível em: <http://www.fapespa.pa.gov.br/menu/158>.

É esse movimento em direção à essência dos Pactos firmados pelo governo paraense que tem nos aproximado dialeticamente da natureza do problema da nossa pesquisa, pois analisar como se deu a ***Implantação do Projeto de Aceleração da Aprendizagem “Mundiar” no Estado do Pará*** pressupõe entender suas contradições e conflitos. Frequentemente a contradição surge entre o que cada um de nós pensa e a realidade, ou entre teorias existentes e a realidade assim sendo para Salomon (2006, p.09):

Investigação ou pesquisa é a procura de algo, através das pistas que levam a este objeto, é percorrer um caminho para se atingir uma meta. Pesquisar é buscar novos conhecimentos científicos, por mais modestos que sejam. Quando se tem consciência de um problema.

Desta maneira, nosso caminho está estruturado em uma introdução, três capítulos e subseções, bem como as considerações finais.

O primeiro capítulo trata da contextualização das mudanças no Brasil a partir de 1990 e que possibilitaram a formulação de novas ações do Estado reformado, principalmente a partir de orientações de organismos internacionais que recomendam agendas globais de educação privilegiando a PPP e as avaliações em larga escala. Para Martins (2002, p. 117):

No período de transição política, particularmente entre 1980 e 1990, as críticas feitas ao Estado brasileiro ressaltavam, entre outros problemas, os que diziam respeito à histórica centralização de poder, à centralização de recursos na esfera federal, à vulnerabilidade das relações entre o Estado e a sociedade civil, tendo em vista as interferências do setor privado, e a prevalência do legado colonialista no seio do aparelho estatal, provocando desvios nas suas funções político-administrativas. De meados dos anos 1980 em diante consolidava-se no Brasil o debate sobre a necessidade de reforma do Estado no que concernia à sua inserção na economia internacional, ao redirecionamento de suas políticas sociais e à própria reorganização no funcionamento da máquina estatal.

Neste cenário, em que há a consolidação do debate em torno da necessidade de reformar o Estado brasileiro, o projeto para a educação pública segue as recomendações dos Organismos Internacionais que preveem ações gerenciais ao privilegiar a racionalização gerencial, a cobrança de resultados para atingir *rankings*, numa clara dinâmica do mercado em que a família e o aluno são vistos como clientes, há o incentivo à individualização, à concorrência interna e entre escolas, à premiação e a responsabilização de possíveis fracassos a professores e gestores escolares. O arranjo político para a efetivação das PPPs deveria trazer para a arena de discussões temas “invisíveis”- atores envolvidos, interesses, valores-, pois

muitas vezes a causa mais acentuada que provoca elevados índices de evasão, abandono, distorção idade-série são de natureza política porque há interesses divergentes entre os que fazem as PPEs, os políticos agem de maneira que tenham garantida sua posição no poder e os fornecedores privados dos diversos serviços para a educação, agem de maneira que tenham sempre sua margem de lucro garantida, assim podem existir escolhas de políticas educacionais que não levam em conta a aprendizagem.

O segundo capítulo trata do contrato como instrumento utilizado pelo Estado para dar sustentação legal às ações que vem desenvolvendo a partir da reformulação de seu papel, enquanto instituição política. Formulações teóricas como administração contratual, nova contratualidade administrativa, convênios, contratos de gestão, termos de parcerias, pactos sociais passaram a fazer parte da declaração oficial, e na ordem do dia é a negociação a partir dessas formulações que trazem em si a possibilidade de que determinadas mudanças econômicas e sociais possam ser alcançadas. No entanto, essas formulações teóricas, “por mais que estejam entrelaçadas dentro de um mesmo contexto econômico, político e jurídico, não devem ser tecnicamente confundidas umas com as outras (FERRO, 2015, p.152)”. Deste modo, é possível perceber que tais formulações se configuram em verdadeiros instrumentos de governo e técnicas de gestão, principalmente quando se referem às políticas públicas, e em particular, as educacionais, por isso merecem ser desvendadas.

Analizamos as PPPs como novo nicho econômico e ideológico do Capital no qual “a Educação Pública passou a ser vista como espaço de crescimento para os negócios lucrativos e rentáveis. Os governos e empresários do mercado educacional estabelecem as metas e indicadores a serem alcançados pelas instituições escolares” (SILVA et al, 2016, p. 220). O Estado se utiliza do discurso similar ao mercado evidenciando a qualidade total ao invés da qualidade social. Importante ressaltar que a assinatura de um contrato de PPP não é feita só para a SEDUC e o Privado em si, é para toda a sociedade de um jeito ou de outro e é exatamente esta mesma sociedade quem precisa aprimorar o controle de fiscalização. Os contratos devem pautar por transparência e eficiência e acima de tudo, prestação de contas acerca do investimento dos recursos públicos.

No terceiro capítulo analisamos especificamente o processo de ***Implantação do Projeto de Aceleração da Aprendizagem – “Mundiar” no Estado do Pará***, que se constitui em componente do programa maior que dá concretude ao “Pacto Pela Educação do Pará”, o “Programa de Melhoria da Qualidade e Expansão da Cobertura da Educação Básica do Pará” via Parceria Público-Privada.

Em 2013, o governo do Estado do Pará por meio de sua Secretaria de Estado de Educação firmou contrato com a Fundação Roberto Marinho (FRM) prevendo ações estratégicas que resultassem em diminuição dos altos índices de evasão e distorção idade/ ano, realidade constatada pela própria SEDUC e também anunciada pelo MEC/INEP.

A FRM já desenvolve em outros oito Estados da Federação⁵ projetos de redução distorção idade/ano, abrangendo atividade metodológica diferenciada (metodologia telessala) nas unidades de ensino. Segundo Garcia e Farias:

O telensino se caracteriza pelo uso da televisão como componente curricular responsável pela veiculação da mensagem didática, pela utilização de material impresso (manual de apoio e caderno de atividades) e pela presença de um profissional da educação concebido como professor orientador de aprendizagem (2005, p.68).

Conforme texto disponível no *site* da Fundação, a metodologia telensino vem sendo aplicada desde 1993 e incorpora características regionais e locais à dinâmica das aulas, de maneira que o estudante descubra novas situações de aprendizagem a partir da sua experiência de vida.

No Pará, o projeto recebeu o nome de “**Mundiar**” na intenção de aproximá-lo por meio da nomenclatura ao público local já que, para o caboclo do Norte significa encantar, entorpecer, enfeitiçar essa é uma estratégia de implementação utilizada pela FRM, para cada localidade, um nome regional garante a identidade do projeto. Desde 2014 o Governo do Estado do Pará no uso de suas atribuições, através da SEDUC, torna pública a realização de Processo Seletivo Interno Simplificado⁶ para professores mediadores em regime de unicodência, com carga horária de 200h mensais dedicadas exclusivamente ao projeto.

Vale ressaltar que esse profissional media o conhecimento em todas as disciplinas no nível de escolaridade escolhido, a saber: Ensino Fundamental em 03 módulos com 02 anos para conclusão e Ensino Médio em 04 módulos no período de 18 meses, cada módulo possui até quatro disciplinas, sendo que a Língua Portuguesa e a Matemática farão um percurso livre, ou seja, estarão presentes em todos os módulos, sendo assim há uma considerável redução do número de salas (estrutura) e principalmente o número de professores que passam a ser monitores/tutores/mediadores. O Projeto dispõe de uma equipe interdisciplinar para

⁵ Acre, Amazonas, Bahia, Paraíba, Pernambuco, Rio de Janeiro, Rio Grande do Norte, Rondônia

⁶ Edital Nº 001/2014-GS/SEDUC, publicação IOEPA nº 463598 de 05 de fevereiro de 2014. Disponível em <http://www.ioepa.com.br/portal/>

assessorar o professor unidocente em casos onde ele não domine o conteúdo. É agendado um momento para que essa equipe o receba e possa repassar a solução do problema percebido em sala de aula. Geralmente é na Unidade SEDUC na Escola (USE) mais próxima da escola que o professor unidocente está lotado.

O Projeto de Aceleração da Aprendizagem “**Mundiar**”, segundo ainda o *site* oficial da SEDUC, tem o objetivo geral de expandir a cobertura e melhorar a qualidade da Educação Básica na rede estadual do Pará e estrutura-se dentro de quatro componentes que fazem parte dos Programas do Pacto Pela Educação: i) Expansão da Cobertura e Melhoria da Infraestrutura da Educação Básica e Profissional; ii) Melhoria da Qualidade da Educação; iii) Gestão, Monitoramento e Avaliação e iv) Administração do Programa. O Projeto já está implantado em 114 municípios paraenses no ano de 2018.

Nossa análise se desdobrou em subseções com o objetivo de entender melhor o todo da nossa questão de pesquisa. Para tanto, buscamos desvelar o regulamento operativo - contrato nº 2933/OC-BR (BR- L1327) versão 1.0 de Outubro de 2013 que regulamenta as ações previstas quanto à execução do programa, organização, procedimentos, termos e condições.

Na seção 3.2 nos ocupamos em desvelar também a metodologia telessala, o professor unidocente e o aluno, que denominamos expectador. Compreendemos que a metodologia em questão é conflituosa, superficial, acarretando perda significativa de tempo e estabelece outras atribuições ao professor para além das pedagógicas, pois em muitos casos não há aparelho de televisão disponível para que as teleaulas sejam ministradas e cabe ao professor unidocente “criar” outras formas para que elas aconteçam. No edital Nº 001/2014- GS/SEDUC estão estabelecidas as obrigações do professor unidocente: identificar aspectos que necessitem de correção e reforço, e ofertar novas ou outras oportunidades de aprendizagem para os estudantes que tiverem dificuldades (PARÁ, 2014), ou seja, o professor tem a função pedagógica, não a de resolver problemas como: providenciar o aparelho de televisão, providenciar tomadas, extensões, espaço para dar as aulas. Quanto aos alunos⁷, em sua maioria estão na faixa de idade entre 17 a 30 anos, desenvolvem atividades laborais diferenciadas, mas quase sempre informais como: vendedores de frutas e verduras nas feiras livres, ajudantes na construção civil, trabalho em casa de família, carregadores de mercadorias

⁷ Informações obtidas de maneira informal por ocasião de conversas mantida com eles nos momentos de intervalo entre uma aula e outra.

em portas de supermercados, lavadores de carro, flanelinha. Assim, inferimos conforme Silva & Oliveira (s.d, p.12) que:

A formação apresentada pelo Mundiar é meramente de caráter instrutor Com a finalidade de certificar de maneira rápida vários jovens e adultos presentes no espaço que o projeto dispõe, visto que a unicodência apesar de ter formações pelo projeto, não tem como suportar a demanda das disciplinas sendo que sua formação é específica. Além disso, pela dificuldade do unicodente em ministrar disciplinas que não tem formação indica que a assessoria da equipe interdisciplinar não está conseguindo atender à demanda de formação dos docentes do Mundiar.

Nossa pesquisa seguiu do ponto de vista metodológico, o que nos sugere Saviani (1987, p.70):

Três etapas no exame crítico da legislação de ensino: a) contato com a lei: análise textual, para captar a estrutura do texto; b) exame das razões manifestas: leitura, por exemplo, da exposição de motivos, dos pareceres, dos relatórios etc.; c) busca das razões reais: implica o exame do contexto (processo histórico / condicionantes socioeconômicos e políticos) e o exame da gênese da lei, isto é, o processo de elaboração da lei, os atores e seus papéis.

Superadas as etapas supracitadas, passamos às considerações finais e apresentamos uma síntese do que as análises até aqui nos permitem inferir, constatamos que a implantação do **Projeto de Aceleração da Aprendizagem “Mundiar”** coaduna-se com o *modus operandi* do Capital que vê a educação pública instrumental ao mercado de trabalho, garantindo assim a acumulação para poucos, uma vez que tal Projeto lhe coloca à disposição mão-de-obra barata que sabe ler e contar, mas de maneira limitada.

Trata-se de um Projeto que inclui o aluno a fim de que sejam alcançadas as metas previstas no IDEB pelas secretarias de educação, pois para Laplane (2012, p.292) “a razão da existência de programas de melhoria do ensino é a identificação de problemas no processo de escolarização, que decorrem em baixos índices de sucesso, medidos pelos resultados nas avaliações estaduais e nacionais”, por isso inferimos que o Projeto **“Mundiar”** é mais uma ação focalizada e pontual que em sua essência não modifica substancialmente a realidade do aluno que dele participa, podemos inferir também que o Projeto tem caráter excludente uma vez que não considerou a participação dos trabalhadores da educação, dos alunos e seus responsáveis no momento de sua elaboração para além do alcance de metas, mas principalmente porque não resulta em aprendizagem significativa e realmente emancipadora

para além da “dominação e de apartação entre os homens. Superá-las é o desafio” (SPOZATI, 2000, p. 30).

Assim, fica nítida a diferenciação da oferta da educação dentro de um mesmo sistema escolar na lógica “que vença o melhor”, pois as condições não são iguais para todos.

No Projeto “Mundiar” o controle ideológico burguês perpassa pela ação do gestor, do professor Unidocente e do aluno expectador e converge na perspectiva de que a educação escolar pública deve atender as demandas do mercado de trabalho, que neste caso será a demanda do subemprego. Inferimos ser uma política educacional pensada de cima para baixo e que não está fomentando a qualidade da educação básica como proposto nas leis específicas, uma vez que os índices divulgados pelo Inep mostram que a trajetória do IDEB do ensino médio está estagnada em 3,7% desde 2011. Em 2013 e 2015 anos de implantação do Projeto “**Mundiar**”, o IDEB paraense ficou abaixo das metas intermediárias que é 3,9 e 4,3 respectivamente.

A resistência de todos e todas comprometidos com a educação pública é mais que necessária, pois estamos diante de medidas restritivas impostas pelo governo federal como a PEC 55/2016 que só comprometem o presente e deixa em dúvida o futuro que teremos. A educação escolar pode ser vista como geradora de liberdade e esta como um conjunto de oportunidades que gera outras liberdades. Não podemos esquecer que o direito à educação resulta na garantia de outros direitos na lógica não só do acesso, mas do pleno desenvolvimento e da aprendizagem com qualidade social.

CAPÍTULO 1 - AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS NO BRASIL: CONTEXTUALIZANDO AS MUDANÇAS.

Caminhamos aqui numa estrada desconhecida, e, além do mais, numa estrada pela qual trafegam, na maioria dos casos, dois tipos de caminhantes, os que enxergam com clareza, mas têm os pés presos, e os que poderiam ter os pés livres, mas têm os olhos vendados (BOBBIO, 2004, p.21).

A necessidade de apreender as especificidades do processo de **Implantação do Projeto de Aceleração da Aprendizagem – “Mundiar”**, nosso objeto de pesquisa para esta dissertação, instituído pela Secretaria de Estado de Educação do Pará – SEDUC, desde 2014, e que se constitui em um dos componentes do Programa de Melhoria da Qualidade e Expansão da Cobertura da Educação Básica, que, por sua vez, concretiza o “Pacto pela Educação do Pará”, nos levou a delimitar e empreender uma análise sistemática do contexto das políticas educacionais no Brasil, principalmente a partir da 1ª década dos anos de 2000, período em que o governo do Estado do Pará implanta diferentes programas e projetos educacionais na rede pública de ensino.

Historicamente, o ensino público no Brasil é marcado por uma dualidade segundo a qual os grupos que detém o poder econômico acabam no centro do poder político e direcionam também os sistemas educacionais voltados para o desenvolvimento e em atenção às demandas e exigências do mercado.

Assim, inicialmente, é possível perceber que o contexto da educação escolar, em particular, da educação básica nacional e também no Pará, etapa que mais se coaduna com o Projeto “**Mundiar**”, ganhou centralidade e se articula com as políticas mundiais a partir de esforços que buscam a implantação de uma agenda de educação⁸ de caráter comum em várias partes do mundo, como requisito para concessões de créditos, a garantia de um produto a mais para o mercado e a formação da força de trabalho. A uniformização foi intensificada para que houvesse um consenso maior em torno dessa agenda, pois para Moraes (2001, p. 09):

⁸ A educação, atualmente mundializada, só pode ser entendida de modo abrangente se analisada levando-se em conta as diretrizes gerais e educacionais dos organismos internacionais e também a dupla e concomitante dimensão de educação política e de educação escolar, uma vez que se inclui entre as práticas educadoras do Estado brasileiro na atualidade, sendo a escola *locus* privilegiado de formação humana (SHIROMA e EVANGELISTA, 2015, p. 19).

Alcançar o consenso é fundamental, o que é efetivado com inegável sucesso, seja pela cooptação de intelectuais – tantos deles educadores –, bem como pela monocórdica repetição de um mesmo discurso reformista para a educação nos documentos das agências multilaterais e nas políticas de governo de vários países, notadamente na América latina. [...] percebe-se uma recorrente repetição de temas e sugestões de políticas educacionais.

Assim esclarecidos, corroboramos com Santos (2010) que:

Não é possível falar de educação no País como se fosse um elemento único, descontextualizado. A educação, tal qual a sociedade, é complexa ainda que o senso comum a coloque como principal responsável pelas mazelas sociais, seja pela sua ausência, má gestão, má qualidade. No entanto, evidencia-se que todos estes fatores se referem à educação ofertada para o povo: são as escolas públicas municipais e estaduais das periferias das grandes cidades e das cidades pobres do interior do país, as pequenas escolas privadas, sem estrutura. Professores mal remunerados, estruturas deficientes, horário insuficiente de estudo e aprendizagem dos alunos, ausência de atividades complementares ao ensino formal, métodos de ensino-aprendizagem ultrapassados (p. 6).

O “start” desta agenda comum, no que se refere à educação escolar, se deu principalmente com a “Declaração Mundial sobre Educação para Todos”, da Conferência de Jomtien em 1990, promovida por agências internacionais como o Fundo Monetário Internacional (FMI), Banco Mundial e Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), na Tailândia, e que anunciou as ações educacionais que deveriam ser implantadas por cada País, principalmente nos considerados, periféricos, até a próxima conferência, que seria realizada na Coreia, em 2015⁹.

Trata-se de uma agenda que se destina a redefinir os fundamentos da política de formação para o trabalho simples por meio de um amplo e complexo processo de ajustes nas funções do Estado na educação e de envolvimento de setores da sociedade civil, tendo em vista a considerada urgente necessidade de assegurar o desenvolvimento de capacidades técnicas e de uma nova sociabilidade. Esses aspectos foram enfatizados como indispensáveis à recuperação do ritmo de crescimento econômico e de promoção do desenvolvimento social, combinados na fórmula político-ideológica de

⁹ Entre os dias 19 e 22 de maio, em Incheon, na Coreia do Sul, aconteceu o Fórum Mundial de Educação (World Education Forum – WEF 2015), organizado pela UNESCO e que contou com a participação de mais de 130 Ministros de Educação e mais de 1.500 participantes, entre organizações de sociedade civil, agências bilaterais e multilaterais, professores, ativistas e experts. O objetivo do Fórum foi acordar a nova agenda da educação, que irá vigorar entre 2015 e 2030, com os novos objetivos que compõem o compromisso Educação para Todos, iniciado em 1990, na Conferência de Jomtien, e reiterado em 2000, no Fórum Mundial de Educação realizado em Dakar. Disponível em: <http://www.acaoeducativa.org.br/desenvolvimento/forum-mundial-de-educacao-na-coreia-do-sul>. Acesso: 03/06/2018.

“economia de mercado com justiça social” (MELO; MARTINS; SOUZA e NEVES, 2015, p.32).

Esta agenda começa no Brasil a ser cumprida efetivamente, quando o Ministério da Educação divulgou o Plano Decenal de Educação Para Todos para o período de 1993 a 2003, elaborado em cumprimento às resoluções da Conferência. A partir delas pode-se afirmar que as políticas educacionais brasileiras desenvolvidas estão em sintonia com este projeto de educação pactuada mundialmente. Conforme Maria Helena Guimarães Castro, então presidente do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP).

A Conferência Mundial de Educação Para Todos, realizada em 1990, em Jomtien, Tailândia, deu novo alento aos esforços que o Brasil já vinha fazendo para universalizar o ensino fundamental e erradicar o analfabetismo. Esta conferência influenciou fortemente a agenda das políticas educacionais dos países em desenvolvimento na década de 90. No Brasil, os compromissos proclamados pela Declaração de Jomtien, da qual nos tornamos um dos países signatários, suscitaram um intenso debate e orientaram a elaboração do Plano Decenal de Educação para Todos (1994-2003). No entanto, somente a partir de 1995, foram criados instrumentos que viabilizaram o cumprimento e até mesmo a superação das metas definidas pelo Plano Decenal. Passo importante nesta direção foi dado com a Emenda Constitucional nº 14, que explicitou as responsabilidades educacionais da União, Estados e Municípios e instituiu o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Fundef). Com isso, a universalização do ensino obrigatório tornou-se, de fato, prioridade absoluta da política educacional. A partir das reformas institucionais consolidadas pela nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Lei nº 9.394, de 1996 o Ministério da Educação assumiu o papel de formulador e coordenador das políticas nacionais de educação, descentralizando as ações e passando a colaborar de forma mais efetiva com as secretarias estaduais e municipais na promoção da educação básica. O novo perfil de atuação do MEC incorporou ainda como função relevante o monitoramento e a avaliação do desempenho do sistema educacional (MEC/INEP, 2000).

O novo perfil assumido pelo governo federal quando referente às políticas públicas educacionais, se evidencia a partir do uso de palavras-chave: controle de gastos, meritocracia, competitividade, inclusão focalizada, indicadores sociais, pactos, contratos de gestão, produtividade, metas, avaliação, mercado de trabalho, remuneração por resultados, relação público-privada, flexibilização, são algumas que endossam o discurso dos que têm grande interesse mercadológico quando se pensa em educação básica e pública:

Este bem social precioso. Um bem social que, por ter forte potencial revolucionário, é permanentemente vilipendiado pelos donos do poder, que tudo fazem para o mundo não rodar a fim de que possam continuar em cima, à custa do sacrifício dos de baixo (RODRIGUES, 2009, p. 9).

A compreensão desse discurso e dessa agenda comum nos exige atenção maior quanto aos acontecimentos que vem transformando nas últimas décadas a educação escolar básica em uma educação que se reduz a modelar profissionais, comparar, mensurar, cumprir metas a gosto do mercado e às suas necessidades de negociação nas bolsas de valores, além de, é claro, garantir votos para governadores, pois os dividendos se traduzem nas urnas, uma vez que, no senso comum, estas são ações corretas a serem tomadas. Nas palavras de Apple (2005, p.34), “Essas argumentações podem parecer abstratas, mas falam de mudanças significativas e concretas em nossas vidas diárias, dentro e fora da esfera educacional”, afinal ações no campo educacional perpassam para o campo trabalhista e previdenciário num processo que vem de cima para baixo.

Para Arelaro (2017, p.16), “Um (a) trabalhador (a) malformado (a) pode ser massa de manobra de patrões, empresas e organizações. E um povo desinformado e sem formação crítica pode ser manipulado e, por medo, permanecer obediente e calado”.

Tudo está relacionado, o longe e o perto, o macro e o micro, tudo entre si, o ontem, o hoje e o amanhã, à vista disso o tempo computado com um período histórico não se expressa, basicamente por uma data simbólica, mas pelos acontecimentos que se tornaram significativos e passam a valer como marcos históricos (BAGU,1992).

Desta forma, esta é a intenção nesta primeira seção, compreender e analisar o contexto das transformações da educação básica no Brasil a partir da reforma do Estado Brasileiro desde 1995 e que ainda está em curso. Para tanto, a mesma encontra-se subdividido em duas subseções, onde na primeira, abordaremos a influência da reforma política no projeto educacional brasileiro principalmente depois de 1995 até 2018, e na segunda, atentaremos para o contexto mundial econômico que impulsionou a interferência e orientação das agências internacionais na educação nacional e local. Nosso propósito é apreender nosso objeto de pesquisa como parte de uma totalidade social dinâmica e conflituosa para, como já antes mencionamos, além das interpretações equivocadas.

1.1 Reforma do Estado e a Construção de uma nova Agenda Global para a Educação.

*O destino determinou que eu não saiba discutir sobre a seda, nem sobre a lã; tampouco sobre questões de lucro ou de perda. Minha missão é falar sobre o Estado. Será preciso submeter-me à promessa de emudecer, ou terei que falar sobre ele (Carta de Maquiavel a F. Vettori, de 13/03/1513).
(SADEK, 2008, p. 17).*

Para os objetivos por nós buscados, que é analisar a **Implantação do Projeto de “Aceleração da Aprendizagem – Mundiar”** que tem por meta, segundo a SEDUC, diminuir a evasão e corrigir o fluxo escolar, enquanto ação estatal via política pública, uma saída necessária é discernir o emergencial que é a evasão e a distorção idade/série, ao estrutural, isto é, aquilo que causa tais variáveis, bem como é imprescindível apreender o conceito do Estado que está à frente dessas ações, por termos consciência de que não se trata de um conceito impar e muito menos neutro, mas que apresenta variações conforme o momento histórico pois:

O debate sobre a origem da denominação e da instituição Estado é controverso. A utilização do termo “Estado” para designar especificamente a condição de posse permanente e exclusiva de um território e de comando sobre os seus respectivos habitantes é considerada por alguns autores emblema de uma situação nova de rompimento com os ordenamentos políticos precedentes e, por outros autores, é considerada na linha de evolução das instituições precedentes. Assim, para os autores, como Max Weber (2004), que defendem a ruptura entre a ideia de Estado e os ordenamentos políticos precedentes, seria conveniente falar de “Estado” apenas quando tivesse referido às formações políticas originadas da crise do feudalismo, portanto o Estado teria nascido com a modernidade. Na outra linha, os autores, como Engels (1986), que defendem a continuidade, argumentam que o Estado como ordenamento político de uma comunidade teria surgido na passagem da comunidade primitiva fundada pelos laços de parentesco para a comunidade civil. Se a origem da denominação e da instituição Estado é controversa, a ligação da educação ao Estado é um fenômeno tipicamente moderno (ARAUJO, 2011, p.283).

Nesta mesma perspectiva, entendemos também que:

Estudar o Estado é analisar a sua ação pública, é compreender suas lógicas de intervenção, identificar suas articulações com a sociedade. Falar do Estado é referir processos e dispositivos políticos administrativos que são tanto normativos como voltados para a ação e coordenados ao redor de objetivos (WERLE, 2014, p.161).

E ainda, é percebê-lo enquanto espaço de acirradas disputas político-ideológicas principalmente no século XX e mais ainda na sociedade atual, é um lugar determinante para as estratégias de ação do Capital, uma vez que “o Estado tem de garantir, por exemplo, a qualidade e a integridade do dinheiro” (HARVEY, 2014, p. 12) e que abarca diferentes funções, prevalecendo a nosso ver, a de controle econômico e social.

Consideramos, neste contexto, importante o registro de que:

O objeto Estado transformou-se também profundamente, a partir das análises canônicas de Hegel, Marx, ou Max Weber. Antes encarnação da “razão da História”, “braço armado da burguesia”, ou detentor do “monopólio da violência legítima”, o Estado é hoje percebido no essencial através de sua ação, seja esta considerada como positiva ou negativa. Por isso mesmo, estudar a ação pública não consiste mais verdadeiramente em refletir sobre o lugar e sobre a legitimidade do Estado, enquanto forma política abstrata, mas em compreender as lógicas implementadas nestas diferentes formas de intervenção sobre a sociedade, em identificar os modos de relação existentes entre atores públicos e privados e em compreender como a ação pública recobre as dinâmicas imprecisas e evolutivas da fronteira entre Estado e sociedade (MULLER & SUREL, 2002, p. 7).

Para Jinkings (2015), prefaciando Mészáros (2015, p.10) “Sem examinar o Estado moderno, não se examina o capitalismo. Ambos surgiram juntos, no final da Idade Média, na Europa Ocidental” e conforme Skinner (1996), no momento em que o conceito de governante, na figura do rei ou do príncipe, foi substituído pela ideia de uma ordem legal e constitucional, então, foi realmente iniciado o processo de formação do Estado Moderno.

O modelo do Estado de direito burguês atingiu seu ápice, no capitalismo, com a doutrina de Locke, que traduziu o projeto de legitimidade do liberalismo capitalista. O súdito tornou-se cidadão e o Estado passou a ser concebido como a instituição responsável por garantir a autonomia e a liberdade de cada homem. Reduzido às tarefas de assegurar a cada um o poder de dispor de sua propriedade, comercializar, produzir, expressar sua opinião e participar de eleições, o poder do Estado foi restringido e determinado e seu campo de ação delimitado pela lei, expressão da vontade geral institucionalizada (GANDINI; RISCAL, 2008, p.41).

Para Locke (1994), o Estado deveria assegurar os direitos básicos do cidadão tais como: a vida, a igualdade perante a lei, a liberdade econômica, o individualismo e a defesa à propriedade privada. No entanto, caso os cidadãos não se sentissem plenamente contemplados em seus direitos, lhes eram permitidos trocar o representante. Percebemos assim uma

condicionalidade, por assim dizer, do poder do Estado à sua capacidade de proteção dos direitos individuais.

“O Estado moderno, constituído a partir do princípio da democracia liberal, será a esfera institucional do controle político, não por meio da participação direta dos indivíduos, mas por meio de um sistema de representação parlamentar” (FREIRE, 2017, p.5), será também a expressão política do capital.

O Estado, apesar do discurso em nome da coletividade, para Marx, tem a falsa representatividade democrática, uma vez que é expressão de uma minoria dominante que se preocupa com seus interesses particulares. O Estado capitalista está muito longe de realmente concretizar os ideais democráticos de que diz defender, pois: “O executivo do Estado moderno nada mais é do que um comitê para administrar os assuntos comuns de toda burguesia” (MARX; ENGELS, 1996).

Diante de um contexto marcado por contradições, Marx e Engels perceberam a importância da instrução da classe trabalhadora para a construção da revolução proletária, por isso “estavam atentos aos debates educacionais do século XIX acerca da constituição dos sistemas de ensino, sobre a falta e necessidade de instrução dos filhos da classe trabalhadora” (NETTO; LUCENA, 2016, p. 55). De acordo com Faceira (2004, p.91):

Para a legitimação desse sistema de exploração, faz-se necessário disseminar a ideologia dominante e de submissão para a classe trabalhadora, utilizando para isso os aparelhos ideológicos, dentre os quais destaca a escola. Ou seja, é necessário qualificar a mão-de-obra para o trabalho industrial e manter os trabalhadores numa certa ignorância e submissão, indispensáveis para que permaneçam passivos e conformados frente a sua exploração.

Compreendemos então que, no enfrentamento das contradições do Estado capitalista, fica inserida a luta pela educação pública universal, laica e gratuita, pois se trata de um Estado desigual, inerentemente injusto que se mantém hegemônico e com controle sobre a classe trabalhadora, controle este mais intensificado nos últimos anos a partir da ação estatal nas políticas educacionais que incorpora a ótica dos interesses dominantes, pois segundo Santos (2010, p.9) “as políticas sociais deixaram de ter como objetivo o atendimento as metas e os anseios da população e passaram a ter como objetivo gerar resultados para o fortalecimento econômico do Estado”. Nessa mesma lógica, apreendemos que uma possível tentativa de ajustar o capitalismo às necessidades da sociedade se contrapõe ao caráter inato e os impulsos do próprio sistema.

Ainda segundo estudos conclusivos feitos por Mészáros (2015, p. 28):

O Estado na sua composição na base material antagônica do capital não pode fazer outra coisa senão proteger a ordem sociometabólica estabelecida, defendê-la a todo custo, independentemente dos perigos para o futuro da sobrevivência da humanidade. Essa determinação representa um obstáculo do tamanho de uma montanha que não pode ser ignorado ao tentar a transformação positiva tão necessária de nossas condições de existência.

Assim, entendemos que a contradição é algo inerente ao Estado Capitalista, daí a necessária mediação, a fim de discernirmos os interesses que norteiam as políticas públicas, como ação de cima para baixo e a apreensão de que o ponto alto da discussão do Estado capitalista, diante de ameaças à acumulação e expansão do capital e de tantas questões sociais, é a sua reorganização a partir de um novo modelo de gestão, a nosso ver, híbrido que se adequa conforme as especificidades do momento político, pois ora se apresenta gerencial, avaliador, indutor e intervencionista, ora pseudodemocrático, social e inclusivo, uma vez que faz parte do próprio Estado Capitalista usar formas diferenciadas de ações e convencimentos.

Para Lessa (2013, p.18), “No debate das ideias em uma sociedade de classes, toda imprecisão serve à classe dominante, sendo as ideias dominantes aquelas da classe dominante, as imprecisões tendem a ser interpretadas no sentido mais adequado a esta última”, uma vez que estando à frente nas decisões políticas e precisamente na elaboração das políticas sociais, consegue estrategicamente projetar todas as saídas necessárias de manutenção do seu poder. Dessa forma, verificamos que há uma grande distância entre a letra recomendada nos projetos sociais e sua real efetivação. As políticas são desenhadas teoricamente de maneira democrática e participativa, mas como nos pressupostos do então Estado de Bem-Estar que, conforme Previtali e Fagiani (2017, p. 82) “em nenhum momento contrariam os interesses do capital, ao contrário, significaram uma estratégia de recuperação da acumulação diante da crise de acumulação que se apresentava”, com caráter conservador, posto que visou a manutenção da ordem estabelecida com a formulação e implementação de políticas públicas para a classe trabalhadora, mas sem garantir a mínima participação desta.

Sérgio Lessa (2013) desmistificou a ideia de Estado de Bem-Estar, pois para ele:

O Estado, tal como no século 19, continuou sendo o “comitê que administra os negócios comuns de toda a classe burguesa”, na definição clássica de O Manifesto Comunista. O que vivemos foi rigorosamente o oposto da democratização que prega o “mito” do Estado de Bem-Estar. Este cooptou o movimento operário, domesticando-o; aprofundou as divisões internas dos trabalhadores; enfraquecendo-os no confronto com o capital e com o Estado; fez refluir a consciência operária ao seu patamar mais economicista, possivelmente, da história do movimento dos trabalhadores. Com tudo isso, aplinou o terreno para os anos de neoliberalismo que estavam por vir (p.134).

Bem verdade, pois, mediante tal cooptação, supracitada, houve ainda mais a propagação de que para sair do atraso social seria imprescindível o alinhamento à ideia de que o mercado é o propulsor do desenvolvimento econômico e, portanto, pode também conciliar a justiça social. No entanto, fica claro que, nesses moldes, a justiça se limita tão somente no acesso ao consumo e crédito. Assim, os valores sociais são mais uma vez preteridos por causa dos interesses escusos do capital. Ideias tipicamente alinhadas ao Neoliberalismo.

Neste contexto, as políticas sociais passam a atuar como:

Forma de contenção social e cooptação da sociedade em torno da proposta e dos interesses capitalistas, na busca do reconhecimento e aceitação da retórica de que o crescimento econômico levaria automaticamente ao desenvolvimento social (GASPAROTTO; GROSSI e VIEIRA, 2014, p.7).

Desenvolvimento econômico pautado predominantemente no cumprimento das ações do Estado, uma vez que o mais importante são os resultados que devem ser alcançados.

Oliveira (2010) nos auxilia, quando assinala que o Neoliberalismo é:

Uma expressão derivada de liberalismo, doutrina de política econômica fundada nos séculos XVIII e XIX que teve como orientação básica a não intervenção do Estado nas relações econômicas, garantindo total liberdade para os grupos econômicos (proprietários dos meios de produção; burguesia, usando uma definição marxista) pudessem investir a seu modo os seus bens. Na perspectiva liberal, o Estado deixa de regular a relação entre empregador e trabalhador, entre patrão e empregado, entre burguesia e proletariado. Isso fatalmente conduz as relações de produção a uma situação de completa exploração da classe proprietária sobre a classe despossuída (p. 6).

E Perry Anderson (1995), ao fazer um balanço desta doutrina, conclui:

É um movimento ideológico, em escala verdadeiramente mundial, como o capitalismo jamais havia produzido no passado. Trata-se de um corpo de doutrina coerente, autoconsciente, militante, lucidamente decidido a transformar todo o mundo à sua imagem, em sua ambição estrutural e extensão internacional. Este é um movimento ainda inacabado, que socialmente conseguiu muito dos seus objetivos, criando sociedades marcadamente mais desiguais (p. 12).

O Estado burguês neoliberal no Brasil¹⁰ ergue-se sob ares ditatoriais, se mantém autoritário, com raízes históricas de domínio dos poderes locais a partir de famílias tradicionalmente instituídas e que segundo o *site* Spotniks¹¹, estão ligadas às ações do Governo Federal ao longo da história, como por exemplo: a família Camargo Corrêa que começa a atuar ainda na década de 1920 trabalhou na construção de Brasília e durante o regime militar a empresa se tornou a maior empreiteira do País. Nesta mesma perspectiva, se evidenciam as famílias: Odebrecht (empreiteira), Safra (Banco Safra), Villela e Setúbal (Banco Itaú), Aguiar (Banco Bradesco) e família Marinho (Rede Globo). Em cargos públicos, as famílias: Magalhães (BA), Sarney (MA), Arraes (PE), Neves (MG), Barbalho (PA), Richa (PR), Collor (AL). A relação entre grandes empresários e o Governo é antiga e conhecida no mundo inteiro (SPOTINIK, 2018).

Apreendemos que analisar o papel da educação no contexto atual é um dos grandes desafios para pesquisadores e profissionais interessados na temática, posto que o Estado burguês neoliberal continua agindo estrategicamente na intenção de manter o exercício desse poder em detrimento de um Estado democrático que garanta realmente direitos sociais

Desta forma, para Bobbio (2004, p.22) “Quanto mais um governo for autoritário em relação à liberdade dos seus cidadãos, tanto mais será libertário (que me seja permitido usar essa expressão) em face da autoridade internacional”.

Entendemos, então, que o Estado burguês neoliberal no Brasil, é centralizador e dominador em âmbito nacional, está em consonância e se submete às orientações das nações centrais, assumindo assim total obediência e dependência ao contexto do Estado Capitalista Internacional. Para Bresser-Pereira¹² (2012, p. 111):

As elites dos países em desenvolvimento, em especial dos países latino-americanos, são elites contraditórias ou ambíguas, em parte dependentes, em

¹⁰ A redefinição constitucional do papel do Estado na economia, a partir da Carta Magna de 1988, inaugurou uma ordem econômica na qual se evidencia a interação de princípios e regras de cunho liberal com ditames típicos de um Estado social. Liberalismo, intervencionismo e dirigismo econômico refletiram as correntes que disputaram espaço na Assembleia Nacional Constituinte, e que produziram como resultado uma concepção heteróclita da Ordem Econômica no texto da Constituição [...] O legislador de 1988 optou, expressamente pela República como forma de governo, pela Federação quanto à forma de Estado, pelo Presidencialismo como sistema de governo, pela democracia no tocante ao regime político, e, finalmente, pelo capitalismo como sistema econômico (CONSTANTINO, 2014, p. 01).

¹¹ Disponível em: <https://spotniks.com/o-que-as-15-familias-mais-ricas-do-brasil-tem-em-comum-uma-dica-elas-apoiam-o-governo/> Acesso: 06/06/2018.

¹² Luiz Carlos Bresser Pereira, idealizador da Reforma do Estado, docente da Fundação Getúlio Vargas, tem formação jurídica e administrativa, com passagens pelos Estados Unidos, Inglaterra e França, interessando-se pelo estudo de teorias relativas à administração pública e privada. Hoje é crítico do neoliberalismo pelas consequências que veio acarretando aos mais vulneráveis (CURY, 2017, p. 26).

parte nacionais. Sofrem de alienação cultural e política em vários graus. Essa alienação tem como origem um fato objetivo- o grau mais elevado de desenvolvimento do país hegemônico- e um conjunto de fatos imaginários: a vontade perversa de reproduzir padrões de consumo do exterior, a crença de que, para crescer, um país como o Brasil “precisa” dos capitais dos países ricos, etc. Mas, em compensação, especialmente em um país grande como o Brasil, os interesses de suas elites pelo mercado interno e a possibilidade de que elas têm de contar com o Estado nacional para poderem aproveitar esse mercado e investir são também fatos objetivos que levam a burguesia a ser nacional.

Este traço contraditório das elites que, em parte, são dependentes das nações centrais e em parte nacionais têm perpetuado o dualismo estrutural da sociedade brasileira: o permanente gozo do capital por uma parcela privilegiada, em detrimento da garantia dos direitos sociais requeridos pela maioria. O Estado Capitalista, por ora alivia, por ora sangra o trabalhador através de ações paliativas como um mecanismo de controle e preservação do poder, numa relação pendular que avança e retrocede, reforma (para não transformar) e mantém, concede e retira.

Destarte, não cabe, aqui, um aprofundamento maior quanto aos conceitos de Estado e sua transformação histórica, por ora, a compreensão de que este detém as decisões econômicas e políticas, nos confirma a ideia de que as políticas públicas resultam de sua ação.

Em razão da delimitação temporal do **Projeto de Aceleração da Aprendizagem-“Mundiar”**, que foi implantado pela Secretaria de Estado de Educação do Pará - SEDUC no ano de 2014, importa o conceito de Estado apresentado no Plano Diretor da Reforma do Estado (PDRAE):

O Estado é a organização burocrática que possui o poder de legislar e tributar sobre a população de um determinado território. O Estado é, portanto, a única estrutura organizacional que possui o “poder extroverso”, ou seja, o poder de constituir unilateralmente obrigações para terceiros, como extravasamento dos seus próprios limites (PDRAE, MARE, 1995, p. 3).

O Estado regulador, instituído no Brasil a partir da reforma de 1995, traz intrínseco o discurso da modernização com a abertura comercial e financeira para garantir definitivamente a inserção do Brasil no processo da mundialização da economia, a partir de um novo modo de gestar a coisa pública que “incidiria sobre a administração do aparelho governamental, solucionando questões de política fiscal, tributação, ociosidade dos serviços públicos e entraves burocráticos” (GANDINI; RISCAL, 2008, p.41).

No Brasil, historicamente, podemos conhecer três momentos de reformas do Estado: Em 1936, no primeiro governo de Getúlio Vargas: em 1967 sob o Decreto - Lei nº200, em nome da desburocratização do Estado e finalmente, em 1995, no governo de Fernando Henrique Cardoso (SANTOS, 2012) que se efetivou principalmente a partir da criação do Ministério da Administração e Reforma do Estado (MARE), comandada pelo Ministro Bresser-Pereira que foi um dos primeiros brasileiros a apreender que a administração pública mundial passava por grandes mudanças, também a seu ver, necessárias ao Brasil, e apoiada fortemente no estudo de experiências internacionais, potencializou o desempenho da máquina burocrática e a necessária modernização do aparelho do Estado (ABRÚCIO, 2007).

Assim, de acordo com o Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado¹³, as reformas se dariam em dois momentos principais conhecidos como 1ª e 2ª Geração, onde foram viabilizadas as reformas da seguridade social, administrativa do setor público, bem como da política fiscal, que acabou culminando com uma nova estrutura do Estado brasileiro a partir de tais setores: Atividades Exclusivas que compreendem os serviços prestados exclusivamente pelo Estado, como regular, fiscalizar e fomentar, formação do Núcleo Estratégico que corresponde ao setor que define as leis e as políticas públicas e cobra o seu cumprimento. Também nessa nova estrutura estatal, foram implementados serviços não exclusivos que significa a atuação do Estado concomitante a outras organizações públicas não estatais e privadas, nos quais as políticas sociais estariam incluídas.

Para Santos (2012), com a reforma implantada, algumas conquistas foram alcançadas, pois houve o alargamento dos espaços de participação da sociedade civil, formação de conselhos multipartites, assim como considerável diminuição da burocracia e otimização dos serviços públicos, bem como a criação de canais de acompanhamento das contas públicas, entre outras iniciativas.

No entanto, como já mencionamos, apesar dos avanços supracitados, continuamos sendo divididos pela desigualdade e exploração estruturante que se consolida com o desenvolvimento do capitalismo dependente em um Estado que em sua natureza, é patrimonial, burocrático e detentor do controle e da repressão, até mesmo por sua necessidade inerente, de domínio e manutenção, principalmente por conta das turbulências do mercado

¹³ O Plano Diretor da Reforma do Estado foi elaborado pelo Ministério da Administração Federal e da Reforma do Estado e, depois de ampla discussão, aprovado pela Câmara da Reforma do Estado em sua reunião de 21 de setembro de 1995. Em seguida, foi submetido ao Presidente da República, que o aprovou na forma ora publicada (<http://www.bresserpereira.org.br/documents/mare/planodiretor/planodiretor.pdf>).

financeiro internacional que acarretaram aqui uma instabilidade recorrente na macroeconomia e grande contenção de gastos e investimentos públicos, por causa da inserção subordinada do Brasil na economia mundial, conforme Teixeira e Pinto (2012, p. 917):

Do apoio decisivo das instituições-chave do sistema financeiro internacional como o Banco Mundial e o FMI, que impunham as políticas ortodoxas ao Brasil e outras economias por meio das condicionalidades exigidas aos empréstimos e socorro às crises nos países periféricos.

Inferimos que tais condicionalidades impostas aos países periféricos refletem interesses de classe inconciliáveis, pois a classe dominante manipula os meios que permitem a continuidade de seus diferentes privilégios em detrimento da emancipação econômica e social da população historicamente oprimida. As ideias elencadas no projeto neoliberal colocam, por exemplo, as demandas da educação pública como um problema a parte ao modo de organização econômica capitalista limitando-os à falácia do desperdício e da falta de comprometimento dos seus profissionais, nunca são vistos como resultado da ofensiva conservadora neoliberal.

Nesta nova configuração supracitada, com o compartilhamento de responsabilidade entre governos federal, estaduais e municipais, a transferência de serviços públicos para o setor não estatal, foi uma estratégia utilizada pelo governo que fazendo uso da legislação, estabeleceu, entre outras ações, a Parceria¹⁴ Público-Privada, que está muito além de simples alterações técnicas, são transformações ideológicas, econômicas e por isso também sociais, mas veremos mais detalhadamente no II capítulo desta pesquisa.

Em síntese, como já foi mencionado, a reforma compeliu a redefinição do papel do Estado Federal, devendo privatizar empresas nacionais, descentralizar-se a partir da transferência de serviços sociais e de infra-estrutura para Estados e Municípios, conforme Gandini e Riscal (2008, p. 60):

Ocorreu, assim, um deslocamento das demandas da esfera pública, antes compreendidas como pertencentes à esfera estatal, para um setor anfíbio, designado, genericamente, de público não-estatal, que estabelecerá um espaço institucional fora do campo exclusivo de ação do Estado.

¹⁴ Para Bezerra (2008, p. 62-63) Parceria é a capacidade de intervenção que o setor privado passa a dispor junto à administração pública, por meio da assunção total ou parcial de responsabilidade até então atribuídas ao poder público em sua totalidade, é resultado de acordo formalmente instituído por meio de convênios ou contratos.

Devido a essa descentralização, a nosso ver, nos deparamos com um contexto conflituoso quando se pensa especificamente em políticas públicas, uma vez que os órgãos oficiais como o MEC, as Secretarias de Educação, os Organismos Internacionais apresentam em si, a centralização no momento de definição e elaboração das políticas, mas não se responsabilizam, na mesma proporção, no que diz respeito às formas de operacionalização das mesmas quando no local de suas implementações; muitos gestores estaduais e municipais se sentem coagidos a escolher entre essa ou aquela ação social por falta de apoio concreto e efetivo das instâncias superiores.

Nos estudos de Breus (2015, p. 63), “a política pública deve ser considerada como um dos mecanismos centrais e abrangentes de atuação da Administração com vistas à efetivação dos Direitos Fundamentais, sobretudo, dos direitos sociais, econômicos e culturais”. Por esta razão, pressupõe também a ação conjunta de várias secretarias: de segurança, de transporte, de saúde e principalmente de educação, numa lógica de responsabilidade e ética compartilhadas.

Para Di Giovanni (2007, p.02), na tentativa de construção de um conceito para política pública, parte-se de ideia minimalista de que seria “intervenções planejadas do poder público com finalidade de resolver situações sociais problemáticas, até se chegar a um conceito mais amplo” e prossegue ainda estabelecendo a diferença entre política pública, programas e projetos sociais, onde programa “é um desenho de atividades que, em teoria, produzem uma mudança esperada na situação social, num determinado marco temporal, tendo em vista uma população alvo” e o projeto, “Um conjunto de atividades planejadas e ações específicas, para a modificação esperada de uma situação social delimitada dentro de uma problemática social mais ampla, num determinado marco espacial e temporal”.

Segundo Fernandes (2017):

Do ponto de vista conceitual, uma política pública pode ser definida como um conjunto de decisão diante da necessidade de manter ou modificar uma realidade, em um ou mais setores da sociedade, como economia, a assistência social, a educação e a saúde. Há diferentes enfoques, modelos e estratégias para a formulação e a implementação de políticas públicas, como, por exemplo, as políticas de caráter universal e as políticas focalizadas, adotadas com bastante intensidade desde o contexto dos anos de 1980, quando os estados latino-americanos enfrentavam uma crise fiscal sem precedentes (p. 192).

Cunha e Cunha (2002) entendem política pública como “linha de ação coletiva que concretiza direitos sociais declarados e garantidos em Lei”, prosseguem assegurando que o direito que fundamenta a política pública é coletivo e não individual. Deste modo:

Poderemos deduzir que política pública -em um metaconceito- seria a *ação intencional de governo que vise atender à necessidade da coletividade*. A este metaconceito simplificante iremos agregar variáveis, instituir valores, perceber arranjos de forças, identificar processos e metas, propor avaliações (CHRISPINO, 2016, p. 19).

Ainda Chrispino (2016, p.22) enfatiza que “a política pública nasce no universo da ciência política e, como tal, deve comportar-se com a mesma dinâmica e mesmos valores que traspassam a política”, entendida, aqui, como “a arte de governar ou mesmo como a arte de mediar os interesses contrários”. Assim sendo, entendemos que dependendo do modelo de Estado, políticas públicas diferenciadas serão apresentadas à sociedade, pois significam legislação, orçamento, continuidade, ideologia, alto-firmação dos governos, possibilidades de justiça social como direito à propriedade, à educação e defesa do consumidor, por exemplo. No entanto, concordamos com Lessa (2013, p.185) quanto à ideia de que “[...] As políticas públicas sempre foram um bom negócio ao Capital”.

Neste contexto, a partir de Oliveira (2010, p. 8), “entende-se por políticas públicas educacionais aquelas que regulam e orientam os sistemas de ensino, instituindo a educação escolar”. Essa educação escolar orientada, massificada, remonta à segunda metade do século XIX e vem se desenvolvendo junto ao capitalismo conforme suas necessidades.

Pelo exposto, percebemos que o que acontece no Estado do Pará, não é um fenômeno isolado, mas é parte de um projeto global de educação que se instituiu no Brasil, desde a década de 1990, a partir de reformas conservadoras que se expressa nos diferentes programas e projetos implantados pelos governos federal, estaduais e municipais e que tem na avaliação padronizada um modo de *rankiar* e atribuir bônus isoladamente às escolas, em detrimento de lhes assegurar a melhoria do processo educacional de maneira a garantir a construção de uma sociedade democrática, republicana, mais justa e por isso mesmo, menos desigual.

O projeto global de educação recomendado¹⁵, via relatórios, nos últimos anos, tem em seu conjunto de especialistas, agentes muito bem formados e articulados com grande

¹⁵ Os relatórios de monitoramento global da Educação para Todos (Relatório de EPT) foram elaborados, até 2015, para acompanhar, ao longo de 12 anos, o processo de consolidação das Metas de Educação Para Todos (EPT), acordadas em Dakar, em 2000. Em 2015, a série de relatórios de monitoramento global da educação passou a ser chamada de Relatório GEM (da sigla em inglês de *Global Education Monitoring Report - GEM Report*).

O Relatório GEM recebeu, pela Declaração de Incheon, na Coreia do Sul, o novo mandato para monitorar as novas metas globais da educação das Nações Unidas, consolidadas no ODS 4 da Agenda 2030 dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável. O Relatório é elaborado por uma equipe independente e publicado anualmente pela UNESCO e serve de orientação principalmente para os países latino-americanos. Disponível em www.unesco.org/gemreport

capacidade técnica, que reforçam a ideia de educação por metas e resultados a serem alcançados, ou seja, as culturas locais são entendidas como um meio para alcançar um fim e não como algo que vale a pena por si só, essa ideia ganhou nestes últimos anos, força considerável e mundialmente imposta, com níveis de perversidade que reforçam a dualidade histórica da educação pública e acaba por determinar a posição social de milhares de crianças e jovens dependentes dos sistemas públicos de ensino.

Conforme estudo de Souza (2008, p. 92) o projeto global que baliza as reformas de Estado, em especial, do setor educacional se efetiva a partir de quatro grandes objetivos:

- a) Melhoria da eficácia da atividade administrativa;
- b) Melhoria da qualidade na prestação dos serviços públicos;
- c) Diminuição das despesas públicas;
- d) Aumento da produtividade na administração do Estado.

Desta forma, esta é a ideia de modernização formulada para a América latina, esvaziada do caráter democrático, pois comumente é pensada e instituída sem a convocação direta e participativa da comunidade escolar, mas extremamente focada (ou reduzida) na racionalidade e na técnica do fazer pedagógico. Neste contexto, inferimos que tal projeto global balizador das reformas no setor educacional lança mão de novos instrumentos de poder e dominação, estimula e conduz o sutil envolvimento dos sujeitos a partir dos meios de comunicação: a internet, com suas variadas redes sociais, as propagandas oficiais do governo via televisão vem convencendo os sujeitos da necessidade de resolver as demandas da educação pública a partir de soluções técnicas que garantam maior eficácia e eficiência na lógica, segundo Silva (1995, p.19) “Para problemas técnicos, soluções técnicas, ou melhor, soluções políticas traduzidas como técnicas (tal como a privatização, por exemplo).

Azevedo (2004, p. 15) nos alerta que:

Nenhuma orientação que vem de fora é transplantada mecanicamente para qualquer sociedade, ao contrário, as diretrizes que desnacionalizam o Estado nação em função da acumulação do capital são sujeitas a processo de recontextualização impingidos pelas características históricas da sociedade a que se destinam. Os padrões definidos pelos rumos da globalização são localmente ressignificados, apesar de não perderem as marcas advindas das decisões em escala mundial. Nesse sentido, é preciso considerar que a estruturação e implementação das políticas educativas constituem uma arquitetura em que se fazem presentes, dentre outras dimensões: as soluções técnico-políticas escolhidas para operacionalizar internamente os princípios ditados pelo espaço global; o conjunto de valores que se articulam as relações sociais; o nível de prioridade que se reserva à própria educação; as práticas de acomodação ou de resistência forjadas nas instituições que se colocam em ação sejam nos sistemas de ensino ou nas próprias escolas.

Com efeito, toda ideologia necessita de uma base material e é na política focalizada, por exemplo, que a ideologia burguesa também vai se consolidando, pois alivia a pobreza sem resolvê-la estruturalmente. Na educação pública, essa ideologia norteia a implantação de políticas educacionais que garantem o acesso, mas não a qualidade social de uma educação que forma, fortalece e assegura a participação de jovens e crianças pobres financeiramente, nos rumos de suas vidas e da sociedade, mediante a ideia de que a educação pública sendo um direito viabiliza tantos outros.

Michael Apple (2005) resume o projeto global de educação com base na efetivação de um trabalho ideológico substancial que “prepara” o terreno diante da sociedade a partir da ideia inventiva de:

Uma explicação para toda essa situação seria a desvalorização de bens e serviços públicos. É preciso um trabalho ideológico criativo e de longo prazo e, ainda, as pessoas têm que ser forçadas a perceber tudo o que é público como “ruim” e o que é privado como “bom”. E qualquer um que trabalhe nessas instituições públicas deve ser visto como ineficiente e necessitado da sensata realidade da competição, para que trabalhe mais horas e mais arduamente (p.41).

Argumenta ainda que tudo pode até parecer “trivial”, mas quando temos a preocupação de somar uma e outra “trivialidade”, então fica mais clara a dimensão da transformação nos sistemas públicos de educação que só favorece a lógica do capital. Para Coutinho em seu artigo “A hegemonia da pequena política” (2010, p. 10):

Predominam hoje, no senso comum, determinados valores que asseguram a reprodução do capitalismo, ainda que nem sempre o defendam diretamente. Refiro-me, em particular, ao individualismo (tão emblematicamente expresso na famosa “lei de Gerson”, ou seja, a que nos recomenda tirar vantagem em tudo), ao privatismo (à convicção de que o Estado é um mau gestor e tudo deve ser deixado ao livre jogo do mercado), à naturalização das relações sociais (o capitalismo pode até ter seus lados ruins, mas corresponde à natureza humana) etc. [...] Esse tipo de consenso não se expressa pela auto-organização, pela participação ativa das massas por meio de partidos e outros organismos da sociedade civil, mas simplesmente pela aceitação resignada do existente como algo “natural”.

Daí a importância de estudos, pesquisas e publicações que objetive identificar as diferentes faces que as políticas públicas podem ter, pois temos apreendido que ocorre uma transmutação dessa agenda imperativa quando de sua implementação nos espaços nacionais e

locais, a fim de simular outras intenções que não as de “reorganização do capitalismo em escala mundial” (AZEVEDO, 2004, p. 9). Desta maneira, a próxima subseção desta pesquisa se ocupará com o momento histórico de formação da Agenda Educacional Mundial com implicações, aqui, no Estado do Pará.

1.2 - As Recomendações das Organizações Internacionais¹⁶ à Educação Nacional e Local.

Ao apoiar a retórica neoliberal, os governos instituídos no Brasil a partir de 1990, propiciaram o aumento do abismo da desigualdade social ao implantarem políticas austeras que, via de regra sacrificam os mais pobres quando, em muitos casos, lhes retiram direitos sociais já antes garantidos, com isso, contribuíram decisivamente para alienar a população com ações anestésicas que alivia, mas não resolve de maneira definitiva a questão social em que são vitimados milhões de jovens e crianças, principalmente.

Nesse contexto, o processo de crise econômica, social, democrática e moral, pelo qual também passa o Brasil não se limita aos conflitos ideológicos que marcam as classes sociais que aqui coexistem, tal processo existe segundo Harvey (2005); Hobsbawm (1997) como resultado ou reflexo da crise provocada pela incessante disputa entre nações por novos mercados consumidores e também por conta da mundialização do capital já desde os anos de 1970 e extremamente intensificado atualmente. Assim, somos alertados por Chesnais (2001, p. 01) de que:

Atrás da expressão neutra da “mundialização da economia” e seu corolário já mais explícito da “vitória do mercado”, esconde-se um modo específico de funcionamento e de dominação política e social do capitalismo. O termo “mercado” é a palavra que serve hoje para designar pudicamente a propriedade privada dos meios de produção; a posse de ativos patrimoniais que comandam a apropriação sobre uma grande escala de riquezas criadas por outrem; uma economia explicitamente orientada para objetivos únicos de

¹⁶ O termo “organização internacional” refere-se tradicionalmente ao sistema das Nações Unidas, sendo a Unesco e a Unicef as agências especializadas em educação. Entretanto, existem outros tipos de organizações internacionais que têm influência significativa no setor educacional, tais como o Banco Mundial, a Organização do Comércio (OMC) e a OCDE. Cada uma dessas organizações apresenta sua própria história e sua própria visão de educação (AKKARI, 2011, p. 27-28).

rentabilidade e de competitividade e nos quais somente as demandas monetárias solventes são reconhecidas.

Trata-se de uma economia segundo Marx (1989, p. 170), “onde o valor originalmente antecipado não só se mantém na circulação, mas nela altera a própria magnitude, valoriza-se. Este movimento transforma-o em capital, na fórmula $D - D'$ ”, aqui não mais se faz necessária a mediação da produção real, posto que trata-se de uma fórmula rentista. Para Harvey (2013, p. 78) “O modo de produção capitalista é baseado na acumulação infinita e no crescimento ilimitado”. Apreendemos que, para o capitalismo, é necessário sempre um movimento renovado do capital, por isso permanentemente está em busca de novos espaços de circulação e expansão das relações comerciais como, vorazmente, os mercados financeiros.

Para Alves (1999, p.20), a constituição da mundialização do capital:

Surge, a partir de meados dos anos 70, um sistema financeiro global integrado, coordenado pelas telecomunicações instantâneas, que instaura um mercado de ações global, um mercado futuro de mercadorias (até de dívidas) globais. Mais do que nunca, propaga-se, de Tóquio a Londres, de Nova York a São Paulo, os denominados “empreendimentos com papéis”, maneiras alternativas de obter lucros que não se restringe à produção pura e simples de mercadorias, ou seja, lucros estritamente financeiros sem dar importância à produção real.

A mundialização, conforme Santos (2014, p.2) é “um sistema de dominação e controle cada vez maior, ainda que envolto numa crise estrutural do capital, que se arrasta desde o início dos anos oitenta, sofrendo mudanças, que culminaram com a crise dos anos 2008” que:

[...] começou nos Estados Unidos após o colapso da bolha especulativa no mercado imobiliário, alimentada pela enorme expansão de crédito bancário e potencializada pelo uso de novos instrumentos financeiros, a crise financeira se espalhou pelo mundo todo em poucos meses. O evento detonador da crise foi a falência do banco de investimento Lehman Brothers no dia 15 de setembro de 2008, após a recusa do Federal Reserve (Fed, Banco Central Americano) em socorrer a instituição. Essa atitude do Fed teve um impacto tremendo sobre o estado de confiança dos mercados financeiros, rompendo a convenção dominante de que a autoridade monetária norte-americana iria socorrer todas as instituições financeiras afetadas pelo estouro da bolha especulativa no mercado imobiliário (OREIRO, 2011, p.1).

Inferimos desta maneira, tratar-se de um regime de acumulação do capital de ordem mundial que se caracteriza por ser parasitário e rentista, extremamente marcado pela liberação, pela privatização, desregulamentação e aumento da concentração de renda,

outrossim, os juros da dívida do Brasil, acabam financiando o estado social dos países desenvolvidos, numa clara violação de direitos humanos ligadas às políticas econômicas de austeridade.

No Brasil, o discurso pró - austeridade, muito forte na década de 1990, voltou com muita força e as políticas de austeridade assumiram protagonismo, a partir de 2015, com um plano de ajuste de curto prazo da economia brasileira, após um processo de desaceleração econômica e deterioração das contas públicas. Porém, desde 2016, com a EC 95, os princípios da austeridade passaram a nortear o setor público de forma estrutural. Em vez de um ajuste temporário das contas públicas, a nova regra fiscal impõe uma redução do tamanho do Estado para os próximos vinte anos. Trata-se de outro projeto de país, diferente daquele almejado pela Constituição de 1988, [...] ainda mais porque a decisão do governo em limitar investimentos em políticas públicas para liberar recurso para o pagamento de juros, tendo como prioridade o sistema financeiro, reflete-se nos dados apresentado pelo Inesc- Instituto de estudos Socioeconômicos: enquanto as despesas primárias reduziram de 55% para 47%, os gastos com o setor financeiro subiram de 45% para 53%, representando 1,85 trilhões de reais em 2017 (DWECK; ROSSI et al. 2017, p. 09 e 10).

Não compactuamos com tal política, pois entendemos que a política de austeridade ocorre através do corte de despesas que o sistema capital considera dispensáveis ou supérfluas, não é o caso quando nos deparamos com o anúncio de uma EC (95) que impossibilitará os investimentos em políticas públicas que visam diminuir as desigualdades econômica, social, cultural e, sobretudo, garantiriam a efetivação dos direitos humanos. Nesse contexto podem ser dispensáveis e supérfluas ao capital, mas com certeza são determinantes para a classe trabalhadora, é previsível que os efeitos positivos dos investimentos sociais serão inviabilizados e a situação de miséria e desigualdade cada vez mais intensificada considerando que os recursos públicos são transferidos para os serviços da dívida pública. Para Santos (2018, p. 16-17) "A política da austeridade significa encolhimento dos investimentos sociais numa lógica perversa, onde os mais prejudicados são os trabalhadores e os pobres de modo geral".

Temos constatado o desmantelamento de normas e conquistas sociais que asseguravam direitos à classe trabalhadora, principalmente os da saúde e educação, o sentimento crescente é de inércia diante dos impasses, da instabilidade, da precariedade das conquistas. "O cenário mundial impõe um novo patamar de exclusões sócio- históricas, posto que o mercado não é para todos " (ALVES, 1999, p. 36).

Assim, o novo papel do Estado teve efeito profundo, além da esfera econômica, deflagrando reformulações também na política educacional, tendo nesta, um campo promissor

de ações para o mercado, e um novo nicho de lucratividade via reformas educacionais idealizadas, principalmente, pelos organismos financeiros internacionais que vê a educação básica e pública como um repositório de mão de obra barata que só precisa de qualificação aligeirada, sem grandes custos, pois segundo o discurso desses organismos, a qualidade da educação escolar passa por resultados rápidos, práticos, extremamente técnicos e que atenda as demandas do mercado, incrementando ainda mais a pauperização, a discriminação laboral, a exclusão, pois viabiliza situações efetivas de desemprego para assim domesticar o trabalhador numa ideia, a nosso ver, de “que podem piorar situações já ruins” (APLLE, 2005, p.17).

Neste contexto, há uma relação direta da política macroeconômica que, segundo Bresser Pereira (1994) no Brasil, se caracteriza pela “abertura financeira, alto endividamento do Estado, câmbio sobrevalorizado, taxa básica (Selic) de juros elevada, uma inflação baixa, porém, inercial, uma política fiscal frouxa, ditada pelas nações centrais”, com os modelos de políticas públicas implantados até mesmo nos menores e mais longínquos municípios brasileiros, pois a condição periférica do Brasil em relação a estes países, o coloca como reproduzidor dessas políticas.

Na verdade, o capitalismo, ao se constituir uma totalidade, apresenta determinações que são comuns em vários lugares pelo mundo, entretanto essas determinações comuns não se dão da mesma maneira nos lugares diferentes, para cada lugar o capitalismo se utiliza de uma estratégia para manter seus investimentos e acumulação, haja vista que a instabilidade, a ganância e a destruição são inerentes ao capitalismo neoliberal.

Como estratégia de expansão, o capitalismo sinaliza a necessidade de reformas quer sejam políticas, jurídicas, tributárias, da previdência social, administrativa com influência direta sobre os sistemas educacionais, por exemplo, e por meio de seus organismos internacionais estabelece orientações que as viabilizem na intenção de diminuir os gastos públicos, principalmente aqueles direcionados à educação, à saúde e ao trabalho, isso significa manter numa situação mais vulnerável aquele que vende a sua força de trabalho, ainda mais porque os países latino-americanos dependem de exportações primárias, a qual está associada à superexploração do trabalho. Estamos assim diante de uma imposição permanente do sistema capital de controle da mão-de-obra barata, à sua mercê, uma vez que segundo Faceira (2004, p. 94):

Não é do interesse da classe dominante que todos tenham acesso a níveis altos de escolarização, pelo contrário, faz-se necessário que a maioria da população tenha acesso apenas aos conhecimentos e qualificações mínimas e que ingressem rapidamente no mercado de trabalho ou nas filas de

desempregados, que sustentam os baixos salários e a submissão dos trabalhadores.

Com efeito, verificamos que, neste contexto da agenda neoliberal, embora fazendo uso de um discurso aparentemente inovador e democrático, na verdade o que temos é a marginalização mais intensa da classe trabalhadora, que se traduz em perdas salariais, diminuição dos gastos sociais, flexibilização nas relações trabalhistas, num efeito controlador para o patronato e arrasador para o trabalhador que hoje é explorado e oprimido pela atual ordem política e econômica. A referência segundo essa agenda é cada vez mais fortalecer o mercado para o qual não existem direitos consolidados, mas a livre competição e a imposição da lei do mais forte.

O Estado passa a adequar suas ações de modo técnico e padronizado, ao desencadear a mercantilização das políticas sociais, a educação, por exemplo, que no discurso liberal, é vista como pública, gratuita, universal e obrigatória, portanto deve ser democrática e popular, mas contraditoriamente, passa a ser assunto de negócios baseada em contratos e convênios, com ênfase ao ensino privado que, segundo essa lógica, garante eficiência e qualidade aos serviços numa perspectiva da qualidade total¹⁷, que segundo Santos (2018, p.19) "é centrada em resultados de avaliações e testes externos, traduzidos em indicadores padronizados, como o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica - IDEB", tais ações do Estado, se dão sem a anuência do cidadão. Este é o discurso neoliberal que devemos estar atentos, pois não desejamos qualidade total, antes lutamos por qualidade social para além de uma "educação caiada", pleiteamos uma educação para além da aparente qualidade que maquia a triste realidade de fracasso escolar espriada nos sistemas de educação pública.

Na perspectiva neoliberal, o Estado tem sido incompetente no trato dos recursos públicos, devendo seguir orientações técnicas articuladas mundialmente que garantam um controle mais rígido dos resultados e um maior aproveitamento dos recursos previstos para a educação. Nesse prisma, os países periféricos, entre eles o Brasil, ficam seriamente comprometidos com a economia internacional mediante empréstimos redentores que lhes são "oferecidos" como cooperação para melhorar, entre outros objetivos, a qualidade da educação pública, pois para Haddad (2008):

Ao fechar um acordo com o FMI, os países tomadores de empréstimos são obrigados, a assumir uma série de responsabilidades, quase sempre por meio de acordos estabelecidos com pouca participação do parlamento de cada país

¹⁷ Na subseção 2.2 desta dissertação a partir da página nº 87 trataremos dos princípios da qualidade total e qualidade social.

e sem a presença de entidades da sociedade civil. Há pouca transparência e baixíssimo nível de informação. Uma vez realizado o acordo, os empréstimos advindos dos bancos de desenvolvimento para as diversas áreas (educação, saúde, transporte, infraestrutura etc) seguem as linhas principais das condicionalidades estabelecidas em termos de reformas econômicas, e quase sempre seus conteúdos são preponderantemente definidos pela lógica econômica (p.8).

Assim sendo, aos periféricos, resta aceitar as condicionalidades impostas por diversos organismos multilaterais de financiamento, entre eles: O Fundo Monetário Internacional (FMI), o Banco Internacional para Reconstrução e o Desenvolvimento (BIRD), o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), a Comissão Econômica para a América Latina e Caribe (CEPAL). Tais condicionalidades se sustentam no discurso, de que há a urgente necessidade de alavancar o desenvolvimento do País e inseri-lo definitivamente na lógica de governança econômica global entendida:

Segundo o Banco Mundial, em seu documento *Governance and Development* de 1992, como o “exercício de autoridade, controle, administração, poder de governo”. Precisando melhor, “é a maneira pela qual o poder é exercido na administração dos recursos sociais e econômicos de um país visando o desenvolvimento”, implicando ainda “a capacidade dos governos de planejar, formular e implementar políticas e cumprir funções” (GONÇALVES, 2005, p. 1-2).

Numa ideia, portanto de governança caracterizada como meio e processo sempre buscando o alcance de resultados eficazes quando da administração de problemas, com a participação do Estado e dos setores privados e, para além das fronteiras nacionais, eis a forte influência na política macroeconômica brasileira exercida pelo Banco Mundial e que se reflete consideravelmente na educação básica e pública, pois segundo seu presidente:

A fim de garantir a estabilidade econômica dos países em desenvolvimento, as questões sociais tornaram-se essenciais para o Banco Mundial. De acordo com seu presidente, James Wolfensohn “justiça social é uma questão tão importante quanto crescimento econômico. A curto prazo você pode manter a desigualdade. Mas a longo prazo não dá para ter uma sociedade estável. É necessário criar oportunidades para que as pessoas pobres se desenvolvam, investindo em educação e em reforma agrária (ALTMANN, 2002, p.79).

Vale ressaltar que essa “necessidade” de criar oportunidades está imbricada de contradições uma vez que traz em seu cerne o discurso da justiça social, mas antes, atende aos

desejos dos Países Centrais¹⁸, de implantar políticas de ajuste econômico nos Países periféricos que lhes garanta trânsito livre na economia nacional, pois conforme estudos de Vasapollo (2004, p. 138):

Entre os países em vias de desenvolvimento, os da América Latina são os mais urbanizados: prevê-se que, para o ano 2020, a população urbana passe de 75% para 79%. Neste continente, existe um imenso patrimônio de recursos naturais que se compõe em um ambiente extraordinariamente rico.

Recusamos toda escolha política que associa justiça social com ajustes econômicos somente, entendemos que a transformação da situação dos menos favorecidos deve vir da redução da enorme desigualdade que já é histórica. O combate efetivo dessa desigualdade se dará quando houver redistribuição de renda de maneira justa, democrática e sustentável. Apreendemos ainda que nas últimas décadas, por conta das enormes e impactantes mudanças no mundo, os governos ratificam a necessidade de novos rumos econômicos para garantir o desenvolvimento, via de regra esses rumos não representam os interesses da população pobre do mundo. Nessa perspectiva, é imprescindível:

[...] entender, no plano histórico-mundial, o desenvolvimento da crise do capitalismo global e as mutações orgânicas do modo de desenvolvimento capitalista predominantemente financeirizado nos “trinta anos perversos” (1980-2010). Nesse período de trinta anos da história mundial, tivemos o *débacle* da URSS, a ascensão do capitalismo global, a dominância do neoliberalismo, a construção da União Europeia e, no alvorecer do século XXI, a crise da hegemonia imperial dos EUA por conta das ameaças ao poder do dólar e, com a crise financeira de 2008/2009, as estratégias de recomposição geopolítica imperial no seio da mais profunda crise de civilização do capital desde 1929 (ALVES, 2017, p.129).

Desta forma, num horizonte histórico bastante amplo, percebemos que as orientações do Projeto de Aceleração de Aprendizagem “**Mundiar**”, aqui instituída pela SEDUC, não se limitam a uma política acanhada e de dimensão local, mas, a modelagem desta ação está nas grandezas internacionais, numa conexão direta entre contextos ideológicos, sociais, políticos, educacionais e econômicos, materializados nas orientações do Banco Mundial, da

¹⁸ Para Vasapollo (2004), as várias potências, segundo o esquema clássico do colonialismo, vêm implantando, nos países, estruturas produtivas secundárias com a intenção de assegurar vantagens próprias e, ao mesmo tempo, de manter as condições de atraso em que vivem os habitantes sul-americanos.

Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) ¹⁹, a Organização das Nações Unidas para a Educação e a Ciência (Unesco) que idealizam um projeto de mundialização da educação básica onde “Os mecanismos dessas estratégias envolveram tanto a influência em planos nacionais de Educação como a organização de fóruns nacionais e regionais, além da promoção de conferências e encontros internacionais” (MELO, 2005, p.72). Tudo com a participação ativa de representantes de tais organismos internacionais desde décadas passadas, destarte:

Surgiam no cenário internacional o chamado Consenso de Washington e o Plano Brady, ambos em 1989. Por ocasião de um encontro do Institute for International Economics em Washington, D.C., o economista John Williamson listou uma série de reformas que os países em desenvolvimento deveriam adotar na área econômica para que entrassem em uma trajetória de crescimento autossustentado. Essa lista foi intitulada pelo próprio Williamson de “Consenso de Washington”, pois ele acreditava ser um conjunto de medidas com que a maioria dos economistas ali presentes estaria de acordo. Sumariamente, as propostas de Williamson visavam assegurar a disciplina fiscal e promover ampla liberalização comercial e financeira, além de forte redução do papel do Estado na economia (CASTRO, 2011, p.135-136).

Ainda mais, eventos como a V Reunião do Comitê Regional Intergovernamental do Projeto Principal de Educação para a América Latina e Caribe (PROMEDLAC-1990) ²⁰, do Relatório Delors (1993 e 1996) e da Carta Educação (1992) preconizaram expectativas mediante metas a serem alcançadas, que até então divergem dos resultados apresentados. Bem como o lançamento de documentos como:

¹⁹ A Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico – OCDE atua nos âmbitos internacional e intergovernamental e reúne os países mais industrializados do mundo e alguns países emergentes, como México, Chile, Coreia do Sul e Turquia. No âmbito da Organização, os representantes efetuam o intercâmbio de informações e alinham políticas, com o objetivo de potencializar seu crescimento econômico e colaborar com o desenvolvimento de todos os demais países membros. A OCDE, com sede em Paris, França, é um organismo composto por 34 membros. A Organização foi fundada em 14 de dezembro de 1961, sucedendo a Organização para a Cooperação Econômica Europeia, criada em 16 de abril de 1948. Desde 1º de junho de 2006, seu Secretário-Geral é o mexicano José Ángel Gurría Treviño. Em 3 de junho de 2015, o Brasil assinou um Acordo Marco de Cooperação com a OCDE. O instrumento foi assinado pelos Ministros de Estado das Relações Exteriores e da Fazenda, durante a Reunião do Conselho em Nível Ministerial da Organização. A assinatura do Acordo de Cooperação estabelece um novo patamar no relacionamento bilateral do Brasil com a OCDE, que continuará a ser pautado pela seleção, com base no interesse mútuo, das áreas específicas de colaboração. O Acordo, que será submetido ao Congresso Nacional, institucionaliza a participação brasileira em diversos foros da Organização e estabelece os mecanismos para a definição de linhas de trabalho futuras. <http://www.sain.fazenda.gov.br>

²⁰ O PROMEDLAC foi coordenado pela Oficina Regional de Educação para a América Latina e o Caribe (OERLAC), que é subordinada à UNESCO. O PROMEDLAC teve início em 1980 e encerrou-se em 1996, data de início do PREAL. Ambos os Projetos estão articulados às Conferências de Educação para Todos, realizadas em Jontiem (1990) e Dakar (2000) (WERLANG e VIRIATO, 2012, p.6).

Trabalhando com ONGs: um guia prático para colaboração operacional entre Banco Mundial e organizações não governamentais”, de Carmen Malena (1995), subscrito pelo Banco Mundial, pode ser considerado um passo sólido em direção à adoção de vez de pressupostos que indicam novas dinâmicas no bojo do projeto burguês de sociabilidade no limiar do século XX. Esse guia pretende servir de base para as ações do Banco Mundial com organizações não governamentais (ONGs) em diversos campos de atuação (MELO; SOUZA e MELO, 2015, p. 50).

Percebemos nesse caso, o caráter orientador de tal documento, ainda mais por ele próprio vir identificado como um guia para ações junto à sociedade civil global²¹. Tivemos também em 1997 outro marco significativo, o Relatório do Desenvolvimento Mundial (RDM) que:

Intitulado **O Estado num mundo em transformação** (Banco Mundial, 1997), buscou ser mais um contraponto positivo às teses do chamado Estado mínimo. Sem pretender contestar radicalmente tal tese, buscou alertar acerca de um novo papel do Estado no capitalismo para o século XXI. Isso levou às campanhas em torno do aumento da capacidade do Estado- definida como capacidade de realizar e promover ações coletivas de maneira eficiente.

E mais recentemente, o Banco Mundial também divulgou o “Relatório de Desenvolvimento Mundial 2017: Governança e a Lei²²”, onde trata dos seguintes temas: Melhoria da governança para enfrentar os desafios atuais de desenvolvimento, Vetores de eficácia: Comprometimento, coordenação e cooperação, Alavancas para mudança: Contestabilidade, incentivos, preferências e crenças, Vetores de mudança: Barganhas entre as elites, engajamento dos cidadãos e influência internacional e Repensando a governança para o desenvolvimento.

²¹ A sociedade civil global, como Wapner (1997) define, é tudo que se encontra entre as esferas pública e individual, ou seja, o que há abaixo do Estado e acima do indivíduo. A sua maior diferença com o conceito de sociedade internacional é o fato de ressaltar o papel de atores não-estatais, cada vez mais independentes da influência dos Estados. Mas quem é membro da sociedade civil global? A resposta, que todos nós somos, traz à tona a questão bem mais complexa da legitimidade de atores internacionais que se apresentam como os representantes da sociedade civil. Todavia, a sociedade civil global não foi construída por ninguém, ela se autoproclamou para contestar a ordem estabelecida. Ela é composta por grupos que formam coalizões mais ou menos estáveis, ou redes, para entrar na cena política. O objetivo desses atores é principalmente o de criar um espaço público autônomo em relação aos Estados, ou aos atores poderosos, para realizar seus objetivos específicos de defesa de interesses comuns, como a proteção ambiental.

²² Conforme site oficial do Banco Mundial: Este folheto contém a Visão Geral, bem como uma lista do Relatório de Desenvolvimento Mundial 2017: Governança e a Lei conteúdo do doi: 10.1596/978-1-4648-0950-7. Depois que o livro for publicado, uma versão em PDF final e completa estará disponível no site <https://openknowledge.worldbank.org/> e exemplares impressos poderão ser adquiridos em <http://Amazon.com>. Favor usar a versão final do livro para fins de citação, reprodução e adaptação.

Ao acessarmos tal documento, somos alertados pelo próprio BM quanto a não garantia de exatidão dos dados apresentados no trabalho uma vez que o mesmo foi produzido por seu pessoal com contribuições externas e que, portanto não é proprietário de todos os dados e componentes do conteúdo incluído no trabalho. Conforme o BM, com base em pesquisas e consultas extensas realizadas em muitos países, nos últimos 24 meses, o Relatório concentra a atenção na importância do compromisso, coordenação e cooperação como as três funções principais necessárias para assegurar que as políticas implantadas pelos diversos governos produzam os resultados desejados. O Relatório, ainda segundo o BM oferece um mecanismo útil para abordar e resolver os desafios enfrentados pelos parceiros (governos) que acatam suas orientações. “Especificamente examina como as políticas de segurança, crescimento e equidade podem ser mais eficazes se abordarem os impulsores subjacentes da governança” pois:

Nos últimos 20 anos os indicadores socioeconômicos avançaram enormemente em todo o mundo. A rápida difusão da tecnologia e um maior acesso ao capital e aos mercados mundiais permitiram taxas de crescimento econômico anteriormente inimagináveis e ajudaram a retirar mais de um bilhão de pessoas da miséria. Todavia, fluxos maiores também levaram a um aumento da desigualdade, dentro e fora das fronteiras nacionais, e a uma maior vulnerabilidade a ciclos e tendências econômicas globais. Embora a disseminação global de capital, tecnologia, ideias e pessoas tenha ajudado muitos países e pessoas a progredir, outras regiões e populações parecem ter sido deixadas para trás e ainda enfrentam violência, crescimento lento e oportunidades limitadas de avanço (BANCO MUNDIAL / 2017).

A leitura do Relatório nos permite apreender que segundo o BM, apesar da boa vontade de alguns governos de países em desenvolvimento, não há garantia de sucesso nas implementações das políticas públicas porque, no caso do Brasil, o contrato social é fraco e fragmentado, o desperdício dos recursos financeiros são enormes comprometendo o desenvolvimento do País, daí a urgente necessidade de orientação dos Organismos Internacionais às políticas nacionais, segundo a noção de que deve-se modificar as práticas de acordo com o contexto regional e nacional.

Assim, passou-se a propagar a ideia de que a falta de sucesso efetivo por ocasião da implementação das políticas públicas, não se dá por conta do volume de investimentos financeiros, considerados altos pelos diversos Organismos Internacionais, mas por conta da frágil e ineficiente atuação dos gestores públicos.

Na perspectiva do BM, o Estado deve articular ações com recursos reduzidos e melhor direcionados ao atendimento da população pobre, na intenção a nosso ver, de manter sob constante controle essa população.

Em consonância, a essa mesma perspectiva, a educação, particularmente, é levada a se adequar ao cenário de mudanças das relações sociais, culturais e econômicas da nova conjuntura mundial e para isso são firmados cada vez mais, Pactos entre Estados Nacionais e Organismos Internacionais que, por consequência direcionam Pactos entre Entes estaduais e as diversas organizações da sociedade civil, que conforme Santos (2012, p.21) “aqui é entendida como terceiro setor²³, conceito impreciso e ambivalente, que representa um fetiche, pois tudo que não é Estado ou mercado parece estar enquadrado neste setor”, ainda para Bruno (2008, p. 29) “sociedade civil é apresentada como uma abstração, onde não há distinções de classe. Reconhece-se quando muito, conflitos de interesses, mas jamais antagonismos”.

São esses acordos e pactuações que estão viabilizando inúmeros programas e projetos educacionais focalizados, sendo respaldados pelo discurso da necessidade de entrosamento entre governos e sociedade, mas sem manifestações sociais que garantam mudanças estruturais.

A realidade dos problemas estruturais da educação escolar se reflete no alargamento das desigualdades sociais, com a evidência dos altos índices de violência pública como aponta o Atlas da Violência 2018, produzido pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (Ipea)²⁴ e pelo Fórum Brasileiro de Segurança Pública:

O Brasil atingiu, pela primeira vez em sua história, o patamar de 30 homicídios por 100 mil habitantes. A taxa de 30,3, registrada em 2016, corresponde a 62.517 homicídios naquele ano, 30 vezes o observado na

²³ Lei 13019/2014 é denominada de Marco regulatório do Terceiro Setor. A expressão terceiro setor é resultado de uma divisão criada pelos Estados Unidos, em que o primeiro setor é constituído pelo Estado, o segundo setor pelos entes privados que buscam fins lucrativos – ou seja, o mercado – e o terceiro setor é formado pelas organizações privadas sem fins lucrativos prestadoras de serviços públicos (popularmente chamadas de ONG's). Embora o termo terceiro setor seja o mais utilizado no Brasil, é importante ressaltar que essa divisão pode transmitir uma ideia equivocada, a de que o primeiro setor teria mais importância que o segundo, e o segundo mais do que o terceiro. O terceiro setor é o conjunto de atividades voluntárias desenvolvidas em favor da sociedade, por organizações privadas não governamentais e sem o objetivo de lucro, independentemente dos demais setores (Estado e mercado) – embora com eles possa firmar parcerias e deles possa receber investimentos públicos e privados.

²⁴ http://www.ipea.gov.br/portal/index.php?option=com_content&view=article&id=33411&catid=8&Itemid=6
Acesso: 05/06/2018.

Europa naquele mesmo ano, e revela a premência de ações efetivas por parte das autoridades públicas para reverter o aumento da violência. Sete unidades federativas do Norte e Nordeste têm as maiores taxas de homicídios por 100 mil habitantes: Sergipe (64,7), Alagoas (54,2), Rio Grande do Norte (53,4), Pará (50,8), Amapá (48,7), Pernambuco (47,3) e Bahia (46,9). Entre os 10 estados onde a violência letal cresceu no período analisado, estão o Rio Grande do Sul e nove pertencentes às regiões Norte e Nordeste. A juventude perdida é considerada um problema de primeira importância no caminho do desenvolvimento social do país e que vem aumentando numa velocidade maior nos estados do Norte. Em 20 Unidades da Federação, a violência letal contra mulheres negras cresceu no período estudado, e os piores desempenhos ocorreram em Goiás e no Pará (IPEA / 2018).

Segundo este mesmo Relatório, os jovens, sobretudo os homens, seguem prematuramente perdendo suas vidas. No País, 33.590 jovens foram assassinados em 2016, isso representa um aumento de 7,4% em relação ao ano anterior. No Pará o crescimento foi de 15% a 17% tendo como referência o período de 2006 a 2016, os dados mostram que a taxa de homicídio por 100 mil jovens homem na faixa etária de 15 – 19 anos foi:

*** Quadro 01: Síntese da Violência no Pará.**

2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016
103,6	108,5	138,9	144,6	159,3	145,9	145,5	145,5	146,1	155,9	181,3
Variação de 74% em dez anos de observação e análise segundo o IPEA.										

Fonte: http://www.ipea.gov.br/portal/index.php?option=com_content&view=article&id=33411&catid=8&Itemid=6.

* Elaboração Própria.

Também os problemas estruturais percebidos na rede pública de ensino se refletem nos altos índices de desemprego²⁵, evasão escolar, distorção idade-série, abandono dos estudos antes de serem finalizados, incremento da violência escolar, adoecimento do professor, a perda de direitos por parte dos trabalhadores em educação, a falta de investimentos em infraestrutura adequada principalmente para atender a educação especial, no entanto há uma ocultação dessa realidade por parte da mídia que se coloca como mediadora entre o Estado e a

²⁵ Desemprego fica em 12,1% em agosto de 2018. O **índice de desemprego no Brasil** atingiu 12,7% no trimestre encerrado em agosto de **2018**. Isso significa que 12,7 milhões de pessoas estão desempregadas no país. Os dados foram divulgados nesta quinta-feira (28.08.2018) pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), por meio da pesquisa Pnad. <https://g1.globo.com/economia/.../desemprego-fica-em-12%28-em-setembro-de-2018.ghm>

sociedade dissimulando os reais motivos desses problemas, sacrificando ainda mais os menos favorecidos.

Trata-se de uma realidade que impõe a todos uma interferência decisiva a fim de coibir o aumento de desigualdades e o aprofundamento insustentável do abismo social que já é cada vez mais profundo, pois:

No início de 2017, os seis maiores bilionários do País juntos possuíam riqueza equivalente à metade mais pobre da população. Entre os países para os quais existem dados disponíveis, o Brasil é o que mais concentra renda no 01 mais rico, sustentando o 3º pior índice de Gini na América latina e Caribe (atrás somente da Colômbia e de Honduras). Segundo o último Relatório de Desenvolvimento Humano do Programa das Nações Unidas para o desenvolvimento (Pnud) o Brasil é o 10º país mais desigual do mundo, num ranking de mais de 140 países. Por aqui a desigualdade é extrema (www.oxfam.org.br/2018).

Os altos índices de desemprego, falência do sistema de saúde, precariedade na educação pública não condiz ou reflete a realidade dos lucros bancários, pois segundo Pinheiro e Moreira (2018) os quatro maiores bancos no Brasil: Banco do Brasil, Bradesco, Itaú Unibanco e Santander Brasil lucraram R\$ 64,9 bilhões em 2017, alta de 21% com projeção de alta de 10% para 2018 (<http://www.valor.com.br/financas/5341329/lucro-de-grandes-bancos-cresce-21>).

Como todas essas ações do campo econômico e político refletem diretamente na educação pública que tem sido alvejada vorazmente pelo capital, a trajetória profissional de milhares de jovens tem sido marcada pelo subemprego e pela falta de perspectiva. Por isso, urge, a nosso ver, o debate que garanta a participação efetiva dos que almejam uma educação que promova a garantia de direitos e geração de oportunidades. Para tanto, um País livre do machismo, do racismo, da homofobia, descontrole social e acima de tudo com a certeza de onde se quer chegar.

Segundo Caras (2018) ²⁶, “A educação é a maior política pública brasileira, em todo dia letivo, quase 40 milhões de estudantes vão às escolas públicas de educação básica e mais de 01 milhão de jovens estudam nas Universidades administradas pelos governos”. Por isso, a educação é um alvo tão importante e prioritário.

Nesse contexto, há muito a ser feito, pois dados divulgados pela Organização das Nações Unidas para a Educação informam que a educação pública em diferentes países não

²⁶ “O ímpeto do governo Temer em inviabilizar o direito à educação. Disponível em: <http://danielcara.blogosfera.uol.com.br.2018/03/19>. Acesso em: 04/06/2018.

vai bem, ou seja, não está ocorrendo efetivação do acesso, a permanência, e principalmente a garantia de uma educação com qualidade participativa, emancipadora e transformadora para os historicamente preteridos, a saber, a população pobre, preta e parda.

Vejamos a seguir, quadro que demonstra objetivamente a taxa de evasão e desistência escolar nos diferentes sistemas de educação no mundo. Temos essa preocupação em particular, por ser este, segundo discurso oficial, também o mote da Implantação do Projeto de Aceleração “**Mundiar**”, nosso objeto de pesquisa nesta dissertação.

As taxas de conclusão do ensino médio variam consideravelmente de região para região.

Quadro 02: Taxas de evasão e desistência (as porcentagens correspondem a 2015):

Região	Concluíram	Evasão /Abandono
Europa Oriental e Ásia Central	84%	16%
Ásia Oriental e Pacífico	47%	53%
Oriente Médio e Norte da África	42%	58%
América Latina e Caribe	42%	58%
Ásia Meridional	32%	68%
África ao sul do Sahara	23%	77%

Fonte: Relatório sobre o desenvolvimento Mundial 2018, com dados do Instituto de Estatística da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Cidadania e a Cultura.

Observamos que, na América Latina e Caribe, 58% dos alunos não conseguiram terminar com êxito o ciclo do ensino médio e no Brasil em particular mais da metade dos brasileiros, ou seja, 52%, entre 25 e 64 anos também não lograram êxito nessa etapa da educação. Desta maneira, eis a grande motivação para alianças e acordos entre Estado, Agências Internacionais e Empresas Privadas. Mas em quê esses pactos aqui efetivados lograram êxito para a classe trabalhadora e seus filhos, uma vez que os índices contradizem a pretensão de sucesso dos mesmos e a “educação continua imersa num quadro desanimador permanente” (SANTOS, 2012, p. 13).

No Brasil, a Constituição Federal de 1988, definiu em seu artigo 205 que:

A educação deve ser direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Isso demanda compreender a educação como um direito social inalienável, não só o acesso a uma escola qualquer, no entanto não é o que vivenciamos na realidade educacional brasileira, pois nos moldes preconizados, principalmente pós-reformas, será cada vez mais difícil a garantia do pleno desenvolvimento da pessoa e seu efetivo exercício cidadão. Ademais, cada vez mais nos deparamos com o esfacelamento de trajetórias que poderiam resultar em grandes sucessos pessoais e principalmente sociais, uma vez que consciente, a partir de uma educação escolar de qualidade, o jovem sabe dimensionar seu papel social e o quanto é imprescindível para a manutenção de uma vida social realmente baseada no trabalho coletivo. No entanto, não é o que se tem constatado, mesmo tendo sido instituído um amplo conjunto jurídico que normatiza e orienta as práticas educacionais nas escolas públicas, bem como, diversos programas educacionais destacando, por exemplo:

A inclusão na LDB (BRASIL, 1996c) de um novo patamar mínimo de escolarização para a sua formação, a criação do Fundef (BRASIL, 1996d), a utilização da EAD como modalidade da educação, a diversificação de instituições de educação superior, as diretrizes do PNE, a formulação e disseminação das diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores da educação básica, e, por fim, o projeto de lei da reforma da educação superior. Dentre as políticas governamentais, tiveram relevo, nesta conjuntura, programas tais como TV Escola (1996), Programa Nacional de Tecnologia educacional (Proinfo) (1997), a criação da Universidade Virtual Pública do Brasil (Unirede) (1996), da Rede Nacional de Formação Continuada de Professores de Educação Básica (2004), do Programa Pró-Letramento (2006) (FALEIROS e NEVES, 2005, p. 144).

Desta forma, na verdade, “O conjunto dessas ações forneceram as condições iniciais da chamada “reforma silenciosa”²⁷ da educação no Brasil (OLIVEIRA e BARROS, 2005, p. 162)”, se respaldando no convencimento de que não havia outra forma de garantir tal direito. Tais reformas, como já mencionamos, intensificaram-se no governo de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002), sob a orientação do Banco Mundial, instituição que tem grande peso na conformação das políticas educacionais na América Latina e que com a publicação do texto “Alcançando a classe educacional mundial no Brasil: a próxima agenda”, em 2010, deixa claro, segundo Pugliese e Girotto (2017) que:

²⁷ Para Oliveira e Barros (2015) “Reforma silenciosa” é um termo utilizado em relação às novas estratégias das políticas de educação que aparece no referido documento Estratégias de mobilização-Educação para todos/ Todos pela Educação, de 1994, organizado pelo MEC, Unicef e Unesco (BRASIL, 1994b), com apresentação do então ministro da Educação e do Desporto, Murilo Hingel. Trata-se do registro do Seminário sobre estratégias de mobilização social cujo objetivo era o de “oferecer subsídios novos ao aprimoramento das estratégias de mobilização social em curso com vistas a tornar essa participação contínua e duradoura”.

A compreensão de que o principal desafio para os próximos governos brasileiros (daí o banco se referir ao termo “próxima agenda”) é diminuir o custo da educação no país. No documento, o Banco aponta que a principal causa de aumento de tais custos se assenta nos gastos com salários e carreiras docentes, considerados altos demais. Na análise apresentada, a situação teria piorado na última década por conta de aumentos salariais acima da inflação, em uma crítica indireta a lei do piso (BRASIL, 2008) e que já sofreu inúmeros processos perpetrados por governadores que alegam incapacidade para arcar com os custos da mesma (2017, p. 9).

Nesta perspectiva do BM, os Estados deveriam seguir outra lógica, por exemplo, no momento de contratação dos seus professores, devem aumentar as facilidades de ingresso na carreira, não tendo ainda despesas trabalhistas, mas garantir sua efetivação somente depois de um período no exercício temporário da profissão. Não concordamos com tal assertiva, pois como profissional da educação, a nosso ver é a precarização do trabalho docente sendo cada vez mais intensificada e respaldada por estudos técnicos e padronizados que renegam por completo o sentido social e mediador da profissão docente.

Ao participar três oficinas de formação do professor unidocente executada pela FRM, e que tem duração de cinco dias somente por semestre (formação aligeirada), pudemos avaliar que o professor é submetido a um treinamento sistematizado em etapas que busca desenvolver conhecimentos teóricos e competência técnica modelar, nesse momento de formação, o professor é levado a viver as possíveis experiências previstas para o aluno quando no curso em sala de aula, desta forma o professor deve atingir metas (termo usado pelo instrutor representante da FRM) quanto ao conhecimento que deve passar aos estudantes do Projeto.

Durante nossa observação presencial ficou claro o conjunto de palavras que forma o discurso utilizado no “**Mundiar**”: integração, alegria, aventura, esperança, tempos flexíveis, alunos colaborativos, competências e habilidades, mercado de trabalho, ações formatadas, módulos. Tudo seria menos questionável se houvesse realmente escolas em condições de infraestrutura apropriada para tornar um aluno mais feliz, esperançoso, integrado ao ambiente de ensino proposto no projeto, no entanto sabemos que em sua maioria a rede pública de educação encontra-se deteriorada apresentando-se em muitos casos, suja, sem saneamento básico, sem energia elétrica, sem água potável, sem rede de internet, funcionando em prédios alugados e anexos, com falta de profissionais de apoio técnico e administrativo.

O Projeto “**Mundiar**” vem sendo implementado nas unidades de ensino “aproveitando” os espaços disponíveis nessas unidades ou forjando a utilização de espaços ociosos ou ainda se adequando ora em um espaço, ora em outro conforme a disponibilidade do dia. Em visita a algumas escolas do município de Ananindeua (05 no total) pudemos

observar que em todas elas o Projeto “**Mundiar**” não dispõe de espaço exclusivo para sua realização, nesses casos, as salas de informática (porque estão sucateadas), a sala de leitura (porque não há professor lotado para ali atuar) ou até mesmo os laboratórios multidisciplinares (porque também estão sucateados) estão sendo adequados para este fim.

Assim, inferimos tratar-se de uma afronta este modelo de projeto ao futuro educacional que almejamos, pois a LDB nº 9.394/96 destaca como uma das finalidades que cabe ao Ensino Médio justamente a devida preparação do jovem estudante para o mundo do trabalho bem como o pleno exercício da cidadania. Tal afronta tem efeitos nefastos para esses estudantes e professores, daí porque a urgente necessidade de resistência e articulações contrárias a toda precarização, privatização e retirada da responsabilidade do Estado com a educação pública. A identidade do projeto “**Mundiar**” tem ainda pouca visibilidade do que ele é de fato na prática do aluno, bem como até que ponto o conhecimento adquirido está servindo ao aluno egresso. Mas, já apreendemos que há um sério descompasso entre o que foi pensado na letra do Projeto e o que efetivamente é realizado nas escolas, principalmente pela falta de condições objetivas para sua execução.

Pelas pesquisas realizadas, até aqui, depreendemos que o projeto “**Mundiar**” se insere numa perspectiva mercantilista e utilitarista com foco na certificação e inserção ao mercado do subemprego, pois não se compromete com a formação educacional mais abrangente e ampla que rompe com o determinismo de que uns podem aprender e outros não. O Projeto “**Mundiar**” é mais uma opção do governo estadual via SEDUC quando foi instituído a partir da PPP que coaduna com a agenda global de educação.

Essas orientações advindas dos organismos internacionais tiveram suas confirmações e considerável ampliação nos governos de Luiz Inácio Lula da Silva (2003/2010) que, segundo Lima (2004), apesar de fornecer indícios de que era necessário romper com o projeto neoliberal, a partir de um amplo pacto com as classes sociais que viabilizaria o crescimento econômico com justiça social, acabou em junho de 2002, na “Carta ao Povo Brasileiro” reiterando que “a premissa dessa transição será naturalmente o respeito aos contratos e obrigações do País”, numa lógica contraditória de que para ser inserido na modernização mundial seria necessário o sacrifício de todos, a começar pela classe trabalhadora. Coutinho (2010), a nosso ver, foi coerente quando resume que:

Infelizmente, a chegada do PT ao governo federal em 2003, longe de contribuir para minar a hegemonia neoliberal, como muitos esperavam, reforçou-a de modo significativo. A adoção pelo governo petista de uma política macroeconômica abertamente neoliberal – e a cooptação para essa

política de importantes movimentos sociais ou, pelo menos, a neutralização da maioria deles - desarmou as resistências ao modelo liberal-corporativo e assim abriu caminho para uma maior e mais estável consolidação da hegemonia neoliberal entre nós (p. 42).

Os resultados macroeconômicos (setor externo, nível de atividade, inflação, emprego e renda e finanças públicas) dos dois governos Lula, segundo Teixeira e Pinto (2012, p.923) foram, “melhores do que os de seu antecessor. Entre 2003 e 2010, o Brasil atravessou o maior ciclo de crescimento das últimas três décadas. O PIB cresceu 4,1% ao ano, quase o dobro do observado entre 1980 e 2002 (2,4% ao ano)”.

No entanto, tais resultados se caracterizam por uma aparência que oculta a realidade uma vez que, na fruição dos mesmos a classe trabalhadora tem sido alijada. Reconhecemos o atendimento dispensado a essa classe a partir de políticas sociais focalizadas, mas nada estrutural. Corroboramos com Bosi e Reis (2004) de que:

A confiança antes depositada num governo de feição democrática-popular foi esvaindo-se diante da aproximação sistemática e linear desse governo rumo às teses neoliberais de transferência dos serviços públicos para o mercado e de financeirização da economia por meio do atrelamento consciente ao capital especulativo (p. 35).

Dentre o desenvolvimento de ações e programas referentes, especificamente, à educação, do governo de Lula da Silva e Dilma Rousseff (2011/2016) conforme Simões (2011, p. 119) destacam-se:

A aprovação do Fundeb (Lei nº 11.494, de 2007) e o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), que contém, entre outros: o Plano de Metas Compromisso de Todos pela Educação (Decreto nº 6.094/2007), a nova Capes (PL nº 7.569 aprovado em 2007), o Brasil Profissionalizado (Decreto nº 6.302/2007) e o desenvolvimento de programas e ações para os diversos elementos estruturantes da política educacional: Financiamento (Fundeb/ repasses voluntários da União através do Plano de Ações Articulado/ Programa Dinheiro Direto na Escola); gestão democrática (Escola de Gestores/ Pró-Conselho); Formação de professores (Política Nacional de Formação/ Planos Estratégicos Estaduais/Fóruns Estaduais/ Plataforma Freire/ Nova CAPES/ Universidade Aberta do Brasil); material didático (Programa Nacional do Livro didático do Ensino Médio/ Programa Nacional de Bibliotecas Escolares); Programa Universidade para Todos (PROUNI); Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI); profissionalização (Expansão de Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica/ Programa Brasil Profissionalizado/ Pronatec); inclusão digital (Banda Larga nas Escolas/ Um computador por aluno); transporte e alimentação no ensino médio (Programa Atenção aos alunos/ Caminhos da Escola); educação integral (Programa Mais Educação no ensino Médio); currículo do ensino

médio (Programa Currículo em Movimento/ Programa Ensino Médio Inovador/ Atualização das Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio); avaliação de desempenho em larga escala, certificação e acesso a graduação (Sistema Avaliação da Educação Básica/ Exame Nacional de Ensino Médio).

Também, o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), apresentado pelo Ministério da Educação em abril de 2007 com a finalidade de agregar em um único instrumento ações diversas do governo federal, para Santos (2011, p.10) “constitui-se em uma espécie de programa guarda-chuvas, sob o qual se alinham os demais programas e ações do governo para toda a educação” em um conjunto de 52 ações, organizadas em quatro eixos: Educação Básica, Educação Superior, Educação Profissional e Tecnológica, Alfabetização e Educação Continuada. Na perspectiva de Camini (2013), o eixo articulador estratégico de descentralização do PDE, é o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação (PMCTE), o qual foi instituído pelo Decreto 6.094 de 24 de abril de 2007.

Conforme Santos (2011), o PMCTE propõe-se um novo regime de colaboração, que busca articular a atuação dos entes federados – Estados, Distrito Federal e Municípios, envolvendo primordialmente a decisão política, a ação técnica e atendimento da demanda educacional, visando à melhoria dos indicadores educacionais e a execução dos seus programas e ações a partir do Plano de Ações Articuladas (PAR) que busca desde 2007 diagnosticar e planejar a política educacional nos diversos municípios do País, destarte:

Organiza e articula a assistência técnica e financeira voluntária da União aos Estados e municípios na educação, prioriza (mas não se restringe a isso) as redes escolares públicas ou escolas com IDEB mais baixos” (FARENZENA; LUCE, 2014, p.209).

Apreendemos que os Programas de Governo via políticas públicas continuam sendo centralizados, o PAR é um exemplo claro, pois para que os municípios possam receber recursos financeiros da União, há a obrigatoriedade de assinatura de adesão, ainda todas as metas e ações são predeterminadas pela União, restando aos municípios a aceitação de tais recomendações e respectivos resultados esperados, inferimos portanto que trata-se de uma autonomia controlada e coercitiva.

Frente aos diversos programas e ações implantadas no Brasil, temos verificado que a educação pública continua sendo marcada por assimetrias regionais, estaduais e municipais que só dificultam o acesso e permanência de milhares de crianças e jovens filhos da classe trabalhadora. “O ensino médio tem se constituído no maior desafio do sistema de educação

nacional, em sua concepção, estrutura e formas de organização, dentro de determinadas relações sociais e, em particular, no projeto capitalista de sociedade” (SIMÕES, 2011, p. 114).

Diante dessa constatação, essa etapa do ensino, tem passado por reformulações e reformas condizentes ao discurso neoliberal de educação, que prevê na Parceria Público-Privada e o Estado uma relação, conforme Lima (2013, p.178), “de tipo contratual que tem sido teoricamente apresentada segundo a díade conceitual “principal – agente”. As políticas públicas acabam sendo políticas para o capital e por isso promovem uma educação pública cheia de equívocos, descontinuidades e ambiguidades.

Vale ressaltar que no programa de governo do PT, o neoliberalismo era reconhecido como uma “herança maldita” (SADER, 2012, p.01) deixada pelo governo passado, mas sendo necessário viabilizar o poder, então se manteve a letra do discurso, em detrimento, na prática, do real espírito socialista. “Herança maldita” é assertiva confrontada por Tristão (2011, p.108), pois na verdade a seu ver foi “uma opção consciente e clara ao modelo e à ideologia neoliberal, em detrimento de tudo que o Partido dos Trabalhadores defendeu durante décadas, escolheu-se o totalitarismo do mercado”.

Para Lima (2004), esse conjunto de ações e decisões estabelecidas pelo Estado busca apresentar-se como um “capitalismo humanizado” (como se fosse possível adjetivar o capitalismo dessa forma) que objetiva no discurso oficial, suprir as necessidades da população e supostamente incluí-la na sociedade, mas tal inclusão tem ocorrido a partir de ações focalizadas que se propõem garantir somente direitos possíveis, dentro de um orçamento que privilegia tecnicamente o custo/benefício, ocasionando a falsa ideia de pertencimento dos que historicamente têm sido excluídos. Assim, pois:

[...]. Ações, programas, reformas não resultam do que a mídia apresenta como peças soltas; ao contrário, são as formas pelas quais a classe dominante e seus aliados difundem novas ideias e novas práticas para reposição da hegemonia burguesa, imposta pelas mudanças nas relações econômicas em nível mundial, no processo de trabalho e no desenvolvimento específico do capitalismo neoliberal no país. Noções como competitividade e produtividade foram mescladas com equidade, inclusão, direito e justiça social, numa explícita inflexão do discurso de governantes e organizações multilaterais, com impactos sobre o papel da educação no desenvolvimento social e econômico, ocasionando a invasão da escola pela agenda social cujo formato assistencial agudizou-se nos governos petistas de Lula e Dilma (SHIROMA; EVANGELISTA, 2015, p. 13).

Alertados acerca das intenções e estratégias da classe hegemônica que rege o mercado e intenta ampliar seu domínio na esfera pública da educação, somos instigados a analisar a

incidência dessas ações com mais criticidade e compromisso, a fim de driblar, por assim dizer, seus efeitos marginais na realização da prática educativa, “caso contrário, a política educacional para a educação básica não passará de um mosaico de intervenções pontuais geradas e geridas privadamente” (ADRIÃO, 2014, p. 108). Por certo, a nosso ver, a visão econômica passou a ser o caminho acertado quando da definição de políticas educativas, a escola passou a ser comparada a uma empresa e dela se espera tão somente resultados de curto prazo.

A educação básica no Brasil é obrigatória e composta pela pré-escola, ensino fundamental e ensino médio, com doze anos de duração, dos quatro aos dezessete anos, e tem sido nas últimas décadas alvo de intensas investidas do capital, numa narrativa segundo o Banco Mundial (2017) de que é necessário baixar os custos com a educação a partir da contenção dos salários dos professores, maior controle do número de alunos em sala de aula (que aqui é considerado pequeno em relação a outros países), formação de professores mais condensada, privilegiando o notório saber, em alguns casos.

Para tanto, era preciso alterar a legislação e foi então promulgada em 15/12/2016 a Emenda Constitucional do Teto de Gastos Públicos, a fim de validar toda a narrativa do BM, se possível incluindo na retórica, expressões comoventes e supostamente comprometidas com a humanização e dignidade do coletivo, na ideia de que todo ajuste seria efetivado por conta do compromisso social do governo de Michel Temer²⁸ que tratou de cortar verbas justificando a necessidade de enxugar custos, estes incidindo principalmente na área social como: saúde, emprego, renda, ciência e tecnologia e educação.

Com a aprovação da “PEC dos Gastos Públicos²⁹” que impõe limites aos gastos públicos pelos próximos 20 anos, a partir de 2018 e tendo como base o orçamento do governo

²⁸ O golpe se consumou em 31 de agosto de 2016 quando o Senado Federal, em seção presidida pelo presidente do Supremo Tribunal Federal, aprovou o impedimento cassando o mandato presidencial de Dilma Vana Rousseff. Diante deste fato podemos concluir que o Estado Democrático de Direito deixou de existir no Brasil, vitimado por um Golpe de Estado jurídico-midiático-parlamentar. Disponível em: <<http://www.esforce.org.br>>

²⁹ Emenda Constitucional nº 95 de 15/12/2016 Ementa: Altera o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o Novo Regime Fiscal, e dá outras providências. Institui o Novo Regime Fiscal no âmbito dos Orçamentos Fiscal e da Seguridade Social da União, que vigorará por 20 exercícios financeiros, existindo limites individualizados para as despesas primárias de cada um dos três Poderes, do Ministério Público da União e da Defensoria Pública da União; sendo que cada um dos limites equivalerá: I - para o exercício de 2017, à despesa primária paga no exercício de 2016, incluídos os restos a pagar pagos e demais operações que afetam o resultado primário, corrigida em 7,2% e II - para os exercícios posteriores, ao valor do limite referente ao exercício imediatamente anterior, corrigido pela variação do Índice Nacional de Preços ao Consumidor Amplo – IPCA. Determina que não se incluem na base de cálculo e nos limites estabelecidos: I - transferências constitucionais; II - créditos extraordinários III - despesas não recorrentes da Justiça Eleitoral com a realização de eleições; e IV - despesas com aumento de capital de empresas estatais não dependentes. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/emecon/2016/emendaconstitucional-95-15-dezembro-2016-784029-publicacaooriginal-151558-pl.html>

em 2016, essa lógica hegemônica é fortalecida e a educação básica, certamente será ainda mais penalizada, uma vez que, a proposta prevê ainda, de maneira antissocial, antidemocrática, algumas punições para os órgãos do governo que extrapolem o limite dos gastos públicos, bem como é prevista a proibição de aumento de salários dos servidores no ano seguinte, também ficam suspensos os concursos públicos, a criação de novos cargos ou a reestruturação de planos e carreiras e principalmente inviabiliza o Plano Nacional de Educação (PNE) uma vez que as metas do referido Plano vinculam-se aos recursos financeiros.

Conforme orientação prevista no Plano uma das principais metas, no caso a meta 20, era atingir o percentual de 7% do PIB para ser investido em educação nos primeiros 05 anos até 10% no final de 10 anos que seria então em 2024, algo improvável segundo a nova Lei.

Para Orso (2017, p. 56), a pressa do governo em fazer tramitar e aprovar tal PEC sem a discussão necessária foi para impedir a compreensão das implicações e consequências principalmente para a classe trabalhadora e seus filhos, pois:

Nem mesmo as piores ditaduras do planeta ousaram congelar investimentos/ salários por 20 anos. Nem os países com situação econômica catastróficas, como no caso da Espanha que já soma mais de 5 anos com taxa de desemprego superior a 20% e chegou a 27%, ou a Grécia, que está com 23, 20%, mas já chegou a 28%, adotaram medida tão desastrosa, catastrófica e absurda como essa. A Zona do Euro que está com 10,10% de desemprego nunca propôs algo semelhante. Temer foi capaz de superar o próprio governo de Fernando Henrique, de triste memória. Nunca antes um governo se atreveu a atacar os trabalhadores com tanta fúria, desfaçatez, cinismo e descaramento como Michel Temer. Enterrar finalmente a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), criada em 1943 e o que resta da Constituição de 1988, é a meta.

Para justificar a necessidade de todo esse ataque, o governo “divide” com Estados, Municípios e Sociedade a responsabilidade de manter o País em “pleno desenvolvimento” descentralizando ações e sacrificando ainda mais a classe trabalhadora e seus filhos.

No espaço da educação escolar pública, vale ressaltar que o regime federativo brasileiro preconiza a diversidade e autonomia do governo federal e dos Estados e municípios, reguladas pela Constituição Federal e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN / MEC, 1996), o que acarreta uma significativa diferenciação no modo como são conduzidas as políticas educacionais, principalmente quando se leva em consideração as

desigualdades inter e intrarregional, bem como quando se observa a divisão dos recursos orçamentários, pois:

Em termos de financiamento, a Constituição Federal de 88 estabelece que cada esfera de governo deve aplicar uma parte de suas receitas resultantes de impostos em educação – 18% é a parcela do governo federal e 25% a dos estados e municípios. Essa é a principal fonte de financiamento da educação brasileira, mas é secundada pelo salário-educação, uma contribuição social recolhida pelas empresas cuja destinação é o financiamento da educação básica pública (EDNIR; BASSI, 2009, p.26).

Segundo Ednir e Bassi (2009, p.25), “Os tributos são necessários para viabilizar políticas públicas que deveriam contribuir para corrigir a também perversa e injusta distribuição e concentração de renda no Brasil”. Mas o que existe em nosso País é uma profunda e cruel injustiça tributária. Inferimos que no nível da aparência os municípios tem autonomia para realizar suas ações, mas efetivamente ocorre a implantação de um sistema que controla as ações preestabelecidas pela União.

Apesar dos repasses efetivados, muitos municípios sofrem mediante as diferentes realidades constatadas em um País de dimensões como o Brasil e é na implementação de importantes políticas públicas que essa disparidade se faz mais intensa e notória.

Concordamos com Santos (2014, p.227), quando ratifica que apesar de tantas reformas, programas e projetos educacionais:

O Estado não resolve os problemas educacionais porque a educação não é prioritária, como já afirmamos, particularmente na região amazônica, onde a situação de carências se intensifica. Temos recursos e meios para fazer uma educação de qualidade, no entanto, o que se vê é o crescimento cada vez maior dos empreendimentos educacionais privados e o governo incentivando-os por meio de subsídios e outras ajudas.

Na verdade, persiste cada vez mais um desenho de política pública que mais atende aos desejos e necessidades do Estado capitalista, a partir de arranjos orquestrados pela classe hegemônica instituída no poder, que aos anseios e reais necessidades dos movimentos sociais na luta por uma educação participativa e inclusiva, ou seja, o círculo perverso da exclusão se mantém e fecha cada vez mais o já estreito leque de oportunidades para os mais pobres financeiramente, principalmente se levarmos em consideração o preconceito e a discriminação racial e de orientação sexual. Por isso, corroboramos com Paro (2011) quando depreende que

a desigualdade não é gerada na escola, mas na sociedade. A escola por sua vez, pode reforçá-la ou contribuir significativamente para sua superação.

Em pesquisa realizada por Mesquita (2016, p. 26-29), em uma escola na periferia de Ananindeua – PA em 2015 e 2016 com cerca de 120 jovens do ensino médio, foi constatado, a partir de suas falas, que grande parte deles deseja participar de movimentos que lutam pela construção de uma nova escola, com reconhecimento de direitos nos espaços públicos. Eles buscam o preenchimento dos vazios da experiência escolar, do trabalho e de um futuro incerto. Percebeu-se ainda que os jovens, em sua maioria, têm enfrentado diversos conflitos internos - de classe, de gênero, de pertencimento - e lamentam que a escola não os auxilia na resolução desses conflitos, pois se consideram sós, porque também são vistos de maneira homogênea, como um grupo uniforme e, portanto, devem aprender do mesmo jeito.

Ainda segundo a pesquisa supracitada, os jovens alegam que o acesso difícil, o transporte público demorado ou inexistente, em muitos casos, a gravidez precoce, a urgente necessidade de ir para o mercado de trabalho, o envolvimento em atividades ilegais, o uso de drogas, a pobreza em seus vários aspectos e principalmente o déficit de aprendizagem têm reforçado o desejo no jovem de abandonar ou evadir do ambiente escolar.

Ressalte-se, conforme Santos (2003, p.31), “que nos movimentamos em uma contradição, porque, ao mesmo tempo em que pregamos a formação mais humana, solidária, ética, vive-se em um mundo administrado, onde a racionalidade técnica é hegemônica”.

Por isso, no Brasil a qualidade da educação desejada pela classe trabalhadora e seus filhos, ainda está muito aquém em relação a outros países da América Latina e Caribe, apesar das dificuldades percebidas também nesses, qualidade essa que não deveria ficar somente no campo subjetivo do direito, mas ser percebida como obrigação do Estado e direito do aluno, do professor, de todos os profissionais da educação, enfim, da população como um todo.

Segundo o Censo da Educação Básica³⁰ de 2016, o País conta com 186,1 mil escolas de educação básica, distribuídas em: 0,4% federal, 16,5% estadual, 61,7% municipal e 21,5% privada. Nos últimos oito anos cresceu em 11,6% o número de escolas que oferecem o ensino médio enquanto o número de escolas que oferecem a modalidade de Educação de Jovens e Adultos teve uma redução de 26,8%.

³⁰ O Censo Escolar da Educação Básica é uma pesquisa realizada anualmente pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) em articulação com as Secretarias Estaduais de Educação das 27 unidades da federação, sendo obrigatória aos estabelecimentos públicos e privados de educação básica, conforme determina o art. 4º do Decreto nº 6.425/2008 (MEC, 2016).

Há cerca de 8.131.988 alunos matriculados no ensino médio no Brasil, destes 86,8% estão na zona urbana e 10,2% na zona rural. Estes dados mostram que houve avanços na matrícula na educação básica, principalmente quando analisamos os referentes ao ensino médio, que se ampliou consideravelmente, mas a permanência e a distorção idade/série continua sendo o maior desafio nesta etapa da educação básica, percebemos também que a concentração de matrículas na zona urbana é coerente com a distribuição da população, cuja maioria se encontra nas cidades (Censo IBGE 2016).

Estes dados da educação nacional têm chamado a atenção do Banco Mundial que segundo site oficial “é um organismo ligado às Nações Unidas, que atende 197 países membros”. Atualmente, é a maior fonte global de financiamento voltada ao desenvolvimento, com um orçamento anual de cerca de US\$ 60 bilhões, nos últimos anos passou a recomendar ações estratégicas especialmente para a educação básica que garantam acima de tudo, resultados mais rápidos e eficientes em contraposição à ideia de que aqui, o sistema público de ensino não produz os resultados satisfatórios, aos moldes dos organismos internacionais. Por ano, são investidos em média US\$ 03 bilhões em novos financiamentos no Brasil em áreas como gestão pública, infraestrutura, desenvolvimento urbano, saúde, meio ambiente e particularmente, na educação, área que mais nos interessa, no momento. (<http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/34913>).

Nesta mesma perspectiva, Lima (2004, p. 63) nos mostra que na concepção do Banco Mundial:

Um Brasil mais justo é aquele que implementa medidas de transparência social, fazendo referência principalmente às reformas da previdência e do sistema de impostos (reforma tributária). Um Brasil mais sustentável é aquele que estimula o aumento dos níveis de produtividade, incentivando e ampliando a ação dos setores privados. Um Brasil mais competitivo, deve implementar reformas que visem a confiança dos investidores internacionais nos projetos econômicos brasileiros. O Banco também propõe o aumento do superávit primário, assim como o FMI, e a independência do Banco Central, tudo isso, num movimento de ampliação do capital social, ou seja, de “concessão da participação dos mais pobres” para criação de um clima de consenso nacional em torno das reformas estruturais.

Percebemos o controle que esta instituição financeira exerce sobre as políticas macroeconômicas e seus resultados sobre as políticas sociais, com relevância nos últimos anos para o discurso propagado de compromisso com a qualidade do ensino público, mas, a nosso ver, totalmente comprometido com a reprodução do grande capital internacional, pois

não podemos esquecer que se trata de uma instituição financeira que se vale da flexibilidade em negociar somente com a finalidade de diminuir os riscos financeiros.

Quanto à influência no projeto educacional brasileiro, o Banco Mundial tem considerável inserção, estabelecendo metas, ditando regras e orientando os sistemas escolares no cumprimento das mesmas, a partir de assistência técnica, orientação e consultoria especializada. No entanto, sem levar realmente em consideração os problemas e a realidade social do País, pois, ao ditar uma mesma cartilha de ações para a educação escolar de países com realidades tão diferentes, só reforça a ideia de que acima de tudo tal instituição trabalha a serviço do grande capital, “induzindo” governantes a agirem dentro das condições previstas nos contratos firmados ao ditarem que:

Deve haver mais privatização (e assim mais competição entre as escolas), mais gerenciamento por objetivos e uso de indicadores de desempenho, mais controle pelos usuários, embora a defesa do “envolvimento das famílias” na administração escolar seja temperada com alguma cautela. Dentro das escolas, essas reformas seriam mais exigentes quanto a habilidades de gerenciamento e dariam mais poder aos diretores. No entanto, para o bem e para o mal, tais reformas também colocariam mais pressão sobre os professores (LAUGLO, 1997, p. 24).

Um exemplo mais recente foi o lançamento à sociedade em novembro de 2017, do Relatório “Um Ajuste Justo: Análise da eficiência e equidade do gasto público no Brasil” que se refere a uma revisão das despesas públicas e busca colocar as contas fiscais do Brasil de volta em uma trajetória sustentável. Assim, conforme o volume I: Síntese (Banco Mundial, 2017 p.1):

O governo federal, gestão Dilma Rousseff (2011–2016), solicitou a elaboração de relatório, com objetivo de realizar uma análise aprofundada dos gastos do governo, identificar alternativas para reduzir o déficit fiscal a um nível sustentável e, ao mesmo tempo, consolidar os ganhos sociais alcançados nas décadas anteriores. O principal achado de nossa análise é que alguns programas governamentais beneficiam os ricos mais do que os pobres, além de não atingir de forma eficaz seus objetivos. Consequentemente, seria possível economizar parte do orçamento sem prejudicar o acesso e a qualidade dos serviços públicos, beneficiando os estratos mais pobres da população. A análise é baseada nas melhores práticas internacionais e na revisão da eficiência dos gastos entre as diferentes entidades e programas governamentais. Com ela, queremos estimular que os debates considerem não apenas a alocação dos recursos públicos, mas também as premissas que devem nortear os gastos de forma a promover eficácia nos serviços prestados e igualdade social.

Prosseguindo na leitura do relatório podemos constatar que o mesmo foi elaborado por uma equipe formada por economistas, diretores de diferentes áreas do Banco Mundial, especialistas em planejamento e gestão, acadêmicos brasileiros e internacionais, advogados do Banco Mundial, secretários do Ministério da Fazenda, do Planejamento, Desenvolvimento e Gestão, além das opiniões e comentários recebidos em consultas formais e informais durante sua fase preparatória (Banco Mundial, 2017).

Em uma breve análise do relatório “Ajuste Justo”, percebemos que há uma extrema generalização analítica dos setores que foram sondados, que negligenciam as especificidades de cada área pesquisada. A seu tempo e modo, tal relatório se apresenta viciado historicamente como uma solução superficial, ou seja, não preconiza mudanças estruturais que realmente resultem em transformações sociais para a classe trabalhadora e seus filhos.

Entendemos que é nesse contexto que as reformas no Brasil, estão sendo implantadas, sob a direção que o Banco Mundial estabelece e com as prioridades que lhes são favoráveis, pois é por meio do Fundo Monetário Internacional (FMI), que ele exerce grande influência na política macroeconômica, direcionando e conformando as diversas políticas e reformas como: da Previdência, do Ensino Médio³¹.

Esta influência, segundo Lauglo (1997, p. 14), “favorece liberdade para as forças de mercado e para um Estado centrado na aprendizagem, cujos serviços públicos devem ser gerenciados, mas de acordo com os princípios da iniciativa privada”. Entendemos que a burguesia age de forma muito coesa e articulada, seus intelectuais orgânicos atuam de forma inteligente e tecnicamente preparados.

Desta forma, ressaltamos que a ideia de privatização que aponta para a regressão de conquistas e direitos sociais, bem como distancia cada vez mais os trabalhadores da própria riqueza que eles produzem, já é recorrente e tem sido o discurso oficial dos diversos organismos internacionais que tem na focalização das políticas educacionais, que exclui milhões, a suposta solução para os problemas da educação pública.

No Brasil, a partir dos 18 anos de idade, menos da metade da população está matriculada no ensino fundamental, médio ou superior e houve uma queda de 2010 para 2015,

³¹ LEI Nº 13.415, DE 16 DE FEVEREIRO DE 2017. Altera as Leis nºs 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Disponível em: www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm

na taxa de matrícula desta população, de dois pontos percentuais, estes dados reforçam o discurso oficial da necessidade de que seja feita uma grande reforma na educação básica, a fim de sanar tais dificuldades, concordamos com tal necessidade, mas não dentro dos moldes que estão sendo efetivadas, uma vez que já portamos antes experiências de outras reformas também direcionadas à educação básica e que não lograram o resultado esperado, temos conhecimento de que nos governos de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002), o então Ministro da Educação Paulo Renato Souza (1995-2002) com passagem pelo BID onde ocupou uma vice-presidência, lançou o “Novo Ensino Médio: A revolução do conhecimento chega às escolas brasileiras³²” com o discurso de que:

Já vínhamos pensando na reforma do ensino médio desde o início do governo. Ela é extremamente importante para o país. Não para hoje, este ano, mas para o futuro. Sabíamos, entretanto, que primeiro teríamos que enfrentar o desafio do ensino fundamental. E isso já foi feito, embora os resultados ainda não tenham sido atingidos. Nós sabemos que, em se tratando de educação, os resultados demoram a aparecer. Mas, sem dúvida, o ensino fundamental já tem o seu rumo. Daqui a quatro ou cinco anos, a questão da qualidade do ensino fundamental será uma página virada na história da educação brasileira. Agora, começamos a enfrentar o problema do ensino médio. Problema que já se manifesta com a explosão das matrículas. Temos quase sete milhões de alunos matriculados no 2º grau e observamos que os jovens querem cursá-lo, mas não apenas como uma transição para a faculdade, mas como preparação para o mercado de trabalho. Por isso, a reforma que começamos a implantar vem a tempo, no momento oportuno. Na verdade, nós nos antecipamos aos problemas ao aprovar essas mudanças (2000, p. 01).

É importante então percebermos o reducionismo no discurso do ministro Paulo Renato, quando atribuiu ao tipo de escolha que o aluno faz quanto ao seu percurso escolar, o problema do ensino médio. Sabemos que caso todos decidam seguir com o desejo de cursar uma universidade, o Estado não lhes garantirá tal escolha, pois não há vagas disponíveis para toda essa demanda no sistema público superior, por outro lado, há sentidos ocultos nessas reformas que coadunam com as orientações dos organismos internacionais que vislumbram nos jovens do ensino médio a reserva de mão de obra necessária ao mercado de trabalho. Neste contexto, para Algebaile (2004, p. 57):

O discurso governamental centrou-se na eficiência da gestão do setor educacional e do ensino, enfatizando questões administrativas e pedagógicas. Não penetrou na problematização das relações que efetivamente produziam uma “escola que não ensina” e dos limites de uma escola assim configurada frente o agravamento do quadro social. A

³² Disponível em: www.mec.gov.br/brasil-secretaria-de-educacao-media-e-tecnologica

eficiência do ensino dependia da modernização da administração pública, da escola e do professor. E pronto.

Passadas mais de duas décadas da implantação desta reforma que deveria “revolucionar a educação pública no Brasil” com o novo ensino médio, o que os dados oficiais divulgados pelo INEP em janeiro de 2018 nos mostram, é que o problema na educação básica não só permanece como se intensificou tornando principalmente, o ensino médio o grande desafio de governantes, especialistas e profissionais da educação.

Reiteramos ser um desafio, para além do disfarce, da fachada maquiada que nos querem fazer aceitar, que tem se configurado numa educação mascarada, dissimulada, inferimos chamar de “educação caiada”, uma vez que há dados, por exemplo, indicando que até 2017, no Brasil, somente 41% das escolas têm rede de esgoto, 52,3% dispõe apenas de fossa, só 32% das escolas contam com banheiros adequados a alunos com deficiência, a falta de energia e outros problemas, completam o quadro do abandono: em muitas escolas não há portas, janelas e bibliotecas quase não existem. Segundo o Censo da Educação, apenas 23% das escolas públicas brasileiras tem a infraestrutura ideal prevista na meta 07, estratégia 7.18 do PNE (2014-2024). Por isso, segundo Bauman (2013, p.02) “Permanecer humano em condições desumanas é quase impossível”.

A região Norte historicamente apresenta índices alarmantes de abandono, evasão, distorção idade-série, analfabetismo e jovens que não estudam e nem trabalham (vamos tratar desses índices no terceiro capítulo desta dissertação). Tais consequências, a nosso ver, são reflexos da falta de atenção quanto ao protagonismo do jovem em todo esse processo de construção de políticas que lhes diz todo respeito, a página da questão da qualidade do ensino público não foi e não pode ser virada como o Ministro Souza propalou em seu discurso, enquanto gerações inteiras tiverem seu futuro comprometido, e a única possibilidade que lhes resta for o subemprego ou o crime, por conta da péssima formação educacional que recebem.

Depreendemos que diante dessa realidade, quem mais lucra é o mercado financeiro, pois as reformas até aqui instituídas só beneficiaram os empresários da educação, principalmente quando se alastrou por todo o País a modalidade de cursos aligeirados, que certificam muitos alunos clientes ainda na ilegalidade, mas não formam profissionais preparados para as novas demandas da sociedade e intensificou-se a assinatura de acordos de colaboração de agências internacionais para “ajudar” a mudar esse quadro.

Como já mencionamos em nota de rodapé (p.26), após a assinatura de acordos de cooperação entre o Brasil e a OCDE, um novo patamar de relacionamento se deu e segundo

Melo e Souza (2015), o Brasil mantém essa relação mais aproximada desde a criação em 1999 de um programa no âmbito desse organismo voltado ao País, tal aproximação se intensificou principalmente a partir de 2000 com a assinatura, pelo governo brasileiro, da “Convenção de Combate à Corrupção de Autoridades Estrangeiras”, assim o Brasil já ostenta o “status” de participante pleno em órgãos oficiais da organização e conforme informações no site do Ministério da Fazenda, já tem assegurada a participação em diversos programas sobre educação, incluindo o Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA)³³, além de ser observador de maneira regular nos comitês ou grupos de trabalho e seus órgãos subordinados.

As ações do Governo Federal de fato tem ocorrido, mas a nosso ver, que somos profissionais da educação e temos portanto a vivência do cotidiano dessas políticas há anos, de maneira equivocada, outrossim conforme informações disponíveis no site do Ministério da Educação, em março de 2017, o Ministro da Educação, Mendonça Filho, apresentou o projeto do Novo Ensino Médio³⁴ para representantes do Banco Mundial, em Washington, Estados Unidos. O objetivo era obter financiamento junto à instituição para a implementação das mudanças necessárias para atender os estudantes, que, segundo ainda este Ministério, requerem meios que torne essa etapa de ensino mais interessante ou atrativa a eles (MEC - 2017).

O Novo Ensino Médio conforme a Lei 13.415/17 é uma mudança do sistema atual de ensino que segundo o Ministério da Educação: “Garantirá uma flexibilização da grade curricular, pois o novo modelo permitirá que o estudante escolha uma área de conhecimento para aprofundar seus estudos” (MEC - 2017). Já de antemão percebemos o efeito nefasto na formação de jovens e crianças, pois a Reforma do Ensino Médio, assim recomendada negligencia os diferentes conhecimentos tornando obrigatório somente o de Matemática e Língua Portuguesa colocando assim em segundo plano disciplinas importantes para a formação humana como a Sociologia, Filosofia, Educação Física e Artes.

³³ O *Programme for International Student Assessment* (PISA) – Programa Internacional de Avaliação de Estudantes – é uma iniciativa de avaliação comparada, aplicada de forma amostral a estudantes matriculados a partir do 7º ano do ensino fundamental na faixa etária dos 15 anos, idade em que se pressupõe o término da escolaridade básica obrigatória na maioria dos países. O PISA é coordenado pela Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), havendo uma coordenação nacional em cada país participante. No Brasil, a coordenação do PISA é responsabilidade do Inep. O objetivo do PISA é produzir indicadores que contribuam para a discussão da qualidade da educação nos países participantes, de modo a subsidiar políticas de melhoria do ensino básico. A avaliação procura verificar até que ponto as escolas de cada país participante estão preparando seus jovens para exercer o papel de cidadãos na sociedade contemporânea

³⁴ <http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/34913>.

Conforme o MEC (2017), 2,4 milhões de estudantes devem se beneficiar do primeiro Programa para Resultados (PforR) firmado entre o Governo Federal e o Banco Mundial. O Projeto de US\$ 250 milhões apoiará a implementação da Reforma do Ensino Médio, através de uma combinação de dois instrumentos de financiamento: Um PforR de US\$221 milhões, com desembolsos de acordo com os resultados educacionais com foco na equidade regional e socioeconômica, e uma assistência técnica no valor de US\$ 29 milhões. O Programa promete apoiar as 27 Secretarias Estaduais de Educação (SEE) na implantação do Novo Ensino Médio. Segundo o Ministro da Educação à época José Mendonça Filho:

A Reforma do ensino médio é a mudança mais estrutural e relevante na educação pública e privada do Brasil das últimas duas décadas, e promoverá uma ação transformadora, principalmente para os estudantes mais pobres. O Novo Ensino Médio vai tornar a escola mais atraente com currículo mais flexível e articulado com o ensino técnico-profissionalizante e a qualificação. Com isso, possibilitará ao aluno escolher áreas de formação e aprofundamento de acordo com seu projeto de vida. A nova arquitetura do ensino médio brasileiro dará mais liberdade às redes de ensino e escolas para desenvolver as competências básicas requeridas pela base nacional comum curricular. Essas medidas são fundamentais para corrigir as desigualdades existentes no sistema educacional e para melhorar o desempenho do País nos indicadores de educação.

Entendemos que se trata de mais uma reforma de caráter híbrido-excludente uma vez que, em seu discurso oficial, é democrática, mas na sua efetivação, pode intensificar ainda mais a exclusão da juventude trabalhadora, que se afasta cada vez mais das Universidades, pois propõe entre outras coisas, o percurso de itinerários pedagógicos, assegurando ser este um desejo do jovem estudante, escolher o que quer estudar, ora, a questão é mais central, não se limita a ter interesse neste ou naquele itinerário, mas ter condições de realmente assegurar níveis superiores de educação, numa perspectiva de educação integral que habilite o sujeito a fazer suas escolhas de maneira consciente, desenvolvida e responsável. A tendência, a nosso ver, é o aprofundamento das desigualdades, pois ao diminuir o papel da escola como fator de mobilidade social, isso além de extremamente pernicioso, compromete as conquistas consagradas na Constituição de 1988 quando trata especificamente da educação pública e desconsidera também a letra da LDB 9394/96, que asseguram a finalidade da educação o “Pleno desenvolvimento das pessoas, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (CF, Art. 205 e LDB, Art.2º).

Tais reformas precisam ser analisadas, para além do campo ideológico, também a partir do financiamento, pois acreditamos ser esta uma de suas maiores motivações, uma vez

que a educação, na lógica burguesa, passa a ter vários “donos” na disputa do mercado de cursos de formação aos professores, cursos à distância e ao bilionário mercado do livro didático³⁵. Segundo, a revista Carta Capital (Out.2007, Ano XIII, nº 464) em reportagem “O pote de ouro do livro didático motiva uma guerra ideológica e comercial” foram gastos R\$ 560 milhões e entre 2014 e 2016 foram gastos 1,2 bilhões de reais por ano na compra de livros didáticos pelo Governo Federal e:

Ao mesmo tempo em que o setor público educacional sofre um processo de reestruturação mediante adequação às políticas educacionais com clara ênfase ao ensino profissional na educação pública, observa-se um crescimento do setor privado na educação, em particular superior, a qual passa ser visto como um nicho de negócios pelos capitalistas. O país vem atraindo massivamente capital internacional nessa área, especialmente a partir da década de 2000. Em 2005, ocorreu o primeiro caso relevante de fusão e aquisição entre Instituições de Ensino Superior Privadas no Brasil, com a compra de 51% das ações da Universidade Anhembi–Morumbi pelo grupo norte-americano Laureate Inc. Em 2007, as instituições foram a Anhanguera, a Estácio, a Kroton e a SEB. Em 2009 entram os fundos de investimento Advent International e Cartesian Capital Group, a Kroton, os Grupos Anima, Campos de Andrade, UNIESP e UNOESC (PREVITALI; FAGIANI, 2017, p. 92).

É a perpetuação da “escola dual caracterizada como uma escola do conhecimento para os ricos e como uma escola do acolhimento social para os pobres” (LIBÂNEO, 2012, p. 13). Corroboramos com a tese de que a base econômica determina o percurso social do ser humano, a pobreza acaba sendo determinante na trajetória do sujeito, pois com uma base deprimida, o início do ciclo escolar tende a ser menos proveitoso, significando em muitos

³⁵ Programa do livro didático foi criado em 1929, através dele o governo federal investiu mais de R\$ 1 bilhão para cumprir o que prevê a Constituição Federal e garantir material escolar gratuito aos estudantes das escolas públicas. Os recursos garantirão que os mais de 42 milhões de estudantes da rede pública de ensino básico do País recebam, gratuitamente, as obras didáticas que vão usar em salas de aula. Neste ano (2017), está previsto mais R\$ 66 milhões para a compra de obras literárias e técnico-científicas, que vão ser distribuídas às bibliotecas da rede pública de ensino. A estimativa do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) é de que, somados os programas nacionais do Livro Didático (PNLD) e Biblioteca da Escola (PNBE), cerca de 140 milhões de livros sejam distribuídos este ano - em regime de mútua cooperação entre o fundo, as secretarias estaduais e municipais de educação e as escolas vinculadas ao programa. **Total do PNLD 2017 1.295.910** (grifo nosso).

* Ainda trataremos acerca do livro didático na seção que analisa a Parceria Público-Privada e suas formas de manifestação.

casos, a marginalidade, a falta de interesse escolar, daí o abandono, a evasão e a repetência por vários anos, como já mencionamos.



Figura 02: Hora de decidir.

Disponível em: [www. Unesco.org/publishing](http://www.Unesco.org/publishing)

No discurso do Ministro José Mendonça, para que as mudanças antes citadas sejam por fim efetivadas, a nova estrutura curricular conta com uma parte comum e obrigatória a todas as escolas, tal como está prevista e recomendada pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e outros itinerários formativos. A quem realmente interessa estas mudanças? Eis uma questão a ser pensada, uma vez que a Lei 13.415/17 passou a permitir que fossem utilizados recursos do Fundo da Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB) para realização de parcerias com o setor privado para além da venda de cursos de formação presenciais e materiais didáticos, mas também a venda de cursos a distância para se integrar o currículo, daí a enorme adesão por todo o Sistema S em relação a Reforma do Ensino Médio, afinal esta representa mais oportunidades de negócios.

Percebemos que, por mais uma vez, há um engodo na promessa de flexibilização para beneficiar os estudantes, pois a oferta do itinerário a ser feito, é definido pelas escolas e sistemas estaduais e municipais, até com a intenção de resolver o problema de falta de professores que já alcança 32 mil para o conjunto das disciplinas, Física é a disciplina com maior déficit em todos os estados da federação (68,7%), seguida por Química e Sociologia, e não pelo aluno que não terá tantas opções assim como o governo quer nos fazer acreditar, uma vez que em muitos municípios há somente uma unidade escolar de ensino médio para atender toda a demanda nessa etapa de ensino, bem como, há possibilidade de formação somente

técnica e profissional, tendo um instrutor, no lugar do professor, alguém com notório saber, sendo este profissional, segundo o MEC (2017), alguém autorizado pelos sistemas de ensino mediante comprovação de capacidade técnica e que ministrará aulas exclusivamente em disciplinas dos cursos técnicos e profissionalizantes, como já acontece hoje no Sistema S³⁶ e na maioria dos países do mundo.

Deste modo, fica frustrada a ideia de formação humana integral, emancipadora, pública e de qualidade, por isso:

Discordamos radicalmente desses projetos que representam o enclausuramento das práticas curriculares e que equivocadamente levariam a escolas de pensamento único. Ao contrário disso, defendemos a ampliação em diversidade, extensão e profundidade de temas e discussões políticas, científicas, éticas e estéticas nas escolas, para formar a juventude brasileira. Uma juventude comprometida com valores coletivos baseados no bem comum, no cuidado e respeito com a natureza, com as/os outras/os e consigo mesma. Assim, cabe ao Ensino Médio realizar-se como uma verdadeira experiência republicana de formação com e a partir de seus sujeitos. Experiência esta que não admite o silenciamento de quaisquer vozes, nem a redução do ato educativo a dimensões de cunho meramente instrumental (OBSERVATÓRIO DA JUVENTUDE/ UFMG, 2017).

Assentimos que, para o ensino médio ser transformado, o jovem, todos eles e elas, precisam ser os verdadeiros agentes dessa transformação, a partir do cuidado do que têm a nos dizer, pois em meio a tantas redefinições das funções do Estado pós-reforma é impossível ignorar que a educação pública se tornou, para além do controle ideológico, desejo econômico de muitos dos que tradicionalmente se estabeleceram no poder.

Trata-se assim, da compreensão objetiva de que a educação pública vem sofrendo significativas mudanças a partir da agenda global instituída para a educação pública. Outrossim, o Pacto Federativo tem sido preterido pois com a implantação de políticas de austeridade que reduzem significativamente os investimentos sociais principalmente as políticas públicas educacionais, as determinações socioeconômicas tem retirado milhares de crianças e jovens do espaço escolar; ao jovem trabalhador, as políticas que conduzem somente

³⁶ O chamado “Sistema S” foi criado na década de 1940 e convalidado pela Constituição de 1988, na definição do jurista Helly Lopes Meirelles, é composto de “Serviços Sociais Autônomos”, instituído por lei, com personalidade jurídica de direito privado, para ministrar assistência ou ensino a certas categorias sociais ou grupos profissionais, sem fins lucrativos, sendo mantidos por dotação orçamentária ou contribuição parafiscais. Em geral, essas “contribuições” incidem sobre a folha de pagamento das empresas e são repassadas às entidades privadas correspondentes: CNA (SENAR), CNI (SESI/ SENAI), CNC (SESC/SENAC), CNT (SEST/ SENAT), SEBRAE e outras. Atualmente, o imposto pago pelas empresas ao “Sistema S” soma nada menos que 5,80% do total dos salários pagos no País. Disponível em: <https://www.gazetadopovo.com.br/rodrigo-constantino/artigos/caixa-preta-sistema-s-volta-paginas-policiais/>. Acesso em: 08/06/2018.

ao corredor do mercado de trabalho, ao jovem da classe privilegiada economicamente, o ensino superior e com ele os cursos clássicos e as posições de direção na sociedade.

Assim, mesmo diante de um considerável arcabouço jurídico que assegura o direito à educação de crianças e jovens, ainda assim, o pacto social educacional tem sido circunstancialmente alterado via decretos, medidas provisórias, emendas e leis que cada vez mais reconhece a educação pública como um *commodities* e não como um bem social. Tais alterações se efetivam a partir de sérios ataques como por exemplo, a EC Nº 95 que passou a estabelecer regras que inviabilizarão o cumprimento das metas estabelecidas no PNE (2014-2024), entretanto segundo Amaral (2017, p. 107):

A sinalização dada para o pagamento de juros, encargos e amortização da dívida é de uma grande elevação no volume de recursos. O valor executado em 2016 foi de R\$ 541, 05 bilhões a preço de janeiro de 2017, corrigido pelo IPCA, e o valor previsto na Lei Orçamentária de 2017 é de R\$ 866,76 bilhões, um aumento de 60,2%. O orçamento de 2018 e 2019 serão elaborados pelo mesmo grupo que se encontra no poder e pode-se afirmar, pelas medidas tomadas no primeiro ano de governo – reforma da previdência, reforma trabalhista, privatizações, cancelamento de diversos programas sociais ou cortes orçamentários nos programas etc. – que os valores a serem alocados para o MEC continuarão com ajustes insuficientes para atender as necessidades expressas na Política de Fomento.

Para Sacristán (2000), é importante a apreensão do desvirtuamento da educação escolar de sua função social às demandas do trabalho, que a deixa longe de ser libertadora, tornando-se mais para uns que para outro, desta maneira:

Os efeitos das reformas educativas ficam condicionados por outras reformas de caráter socioeconômicas. A crise da educação acumula hoje, as denúncias de diagnósticos velhos e novos. Afeta as políticas educativas, as instituições escolares, a formação de professores, os currículos, os sistemas de gestão, a estruturação das escolas com as famílias, os métodos educativos, etc. Pondo em questão tantas coisas ao mesmo tempo, é natural que o diagnóstico pareça cada vez mais grave e a situação menos auspiciosa (2000, p.57).

A imposição do privado ao público, a competitividade, a recomendação do cumprimento de metas tem colocado definitivamente em jogo projetos diferenciados de sociedade e as políticas públicas convergem entre Estado, mercado e sociedade, daí porque a situação esteja menos auspiciosa.

Neste primeiro capítulo, procuramos contextualizar a agenda internacional para a educação, que desde os anos de 1990 com a chamada Reforma do Estado vem influenciando consideravelmente as políticas educacionais implantadas no Brasil, principalmente com a efetivação do Plano Decenal de Educação Para Todos (1993/2003). Apreendemos que com a nova configuração pós-reforma houve o compartilhamento de responsabilidade entre os governos federal, estaduais e municipais e a transferência de serviços públicos para o setor não estatal, foi uma estratégia utilizada pelo governo que legalizou a Parceria Público-Privada.

Diante deste contexto, é imperiosa a tomada de consciência quanto às mudanças ocorridas na educação também a partir dos instrumentos utilizados pelo Estado para gestar as políticas públicas via parcerias, acordos e regimes de colaboração, cuja discussão será objeto do próximo capítulo no qual trataremos do Contrato como instrumento das ações públicas.

CAPÍTULO 2 - O CONTRATO COMO INSTRUMENTO DE PACTUAÇÃO E PARTILHA DAS AÇÕES PÚBLICAS: EVOLUÇÃO E TRANSFORMAÇÃO (?).

A política é a arte da associação dos homens, com o propósito de estabelecer, cultivar e conservar a vida social entre eles. Portanto, ela é chamada de “simbiônica”. O tema da política é, pois, a associação (em latim, consociatio), na qual os “simbiontes” prometem uns aos outros, em um pacto explícito, a partilha mútua de tudo o que seja útil e necessário ao exercício harmonioso da vida social. (ALTHUSIUS, 1993, p38).

A sociedade brasileira está acompanhando, nestes últimos anos, mudanças significativas do papel do Estado e seus reflexos são percebidos a partir das ações deste ente, quanto aos meios usados para garantir solução às questões sociais. Políticas Públicas são ressignificadas e novos instrumentos de pactuação são utilizados para que, objetivamente, sejam implantadas e implementadas nos diferentes espaços sociais, “a ponto de se bem destacar que, na Administração Pública atual, administrar é, sobretudo, contratar”³⁷ (SUNDFELD, 2015, 13).

Formulações teóricas como administração contratual, nova contratualidade administrativa, convênios, contratos de gestão, termos de parcerias, pactos sociais, passaram a fazer parte da declaração oficial, e na ordem do dia é a negociação a partir dessas formulações que trazem em si a possibilidade de que determinadas mudanças econômicas e sociais possam ser alcançadas, no entanto “por mais que estejam entrelaçadas dentro de um mesmo contexto econômico, político e jurídico, não devem ser tecnicamente confundidas umas com as outras (FERRO, 2015, p.152)”. Deste modo, é possível perceber que tais formulações se configuram em verdadeiros instrumentos de governo e técnicas de gestão, principalmente quando se referem às políticas públicas, e mais ao nosso interesse, as educacionais, por isso merecem ser desvendadas.

³⁷ No Brasil, excetuados os contratos públicos de parceria, concessão e permissão de serviços públicos, as compras públicas (aquisição de bens e serviços) da União, Estados e Municípios representaram aproximadamente 6,7% do Produto Interno Bruto (PIB) em 2007. Em 2012, as compras da Administração representaram mais de 10% do Produto Interno Bruto (PIB) brasileiro. Incluídos todos os arranjos contratuais dos quais Estado brasileiro participa, alcança-se o índice de 21,5% do PIB de 2012, de modo que, nos últimos anos, verifica-se um crescimento vertiginoso da participação da contratação pública em relação ao montante total da riqueza produzida anualmente no país (BREUS, 2015, p. 4).

Em visita ao *site* da SEDUC, tivemos acesso ao seu planejamento quanto ao caráter urgente e estratégico, em torno da necessidade de melhorar os resultados da educação pública no Pará, que, no ano de 2013, se apresentava com o total de 10 jovens, somente 3,5 conseguindo completar sua educação básica e apenas 01 demonstrando desempenho considerado aceitável em Matemática. Na busca de superar as divergências e reconhecendo a centralidade da educação para o desenvolvimento do Estado, inicia-se a concepção de um Plano Estratégico, a partir de um processo de mobilização intersetorial³⁸, intergovernamental³⁹ e de Parceria Público-Privada, iniciada primeiramente com os profissionais da Secretaria de Estado de Educação, que atuam em diferentes níveis e regiões geográficas, a partir desse público, a mobilização foi expandida para os demais órgãos estaduais, municipais e para o governo federal, bem como foi direcionada para o setor privado, a sociedade civil e demais órgãos da sociedade.

Assim, diante desse contexto, podemos perceber que as ações do Estado, quanto às políticas públicas educacionais, aqui, também “se configuram mediante negociações conduzidas de forma bi ou plurilateral, substituindo as decisões unilaterais tradicionais, baseadas essencialmente em critérios legais ou técnicos científicos” (CAMPOS, 2008, p.161), envolvendo um número cada vez maior de atores, mas com reduzida participação popular.

Essas decisões “concertadas” assumem denominações variadas que se tornam expressões cada vez mais presentes no léxico institucional, tais como: parceria público-privada, protocolos de intenção, programação negociada, pactos territoriais e contratos de programas. Grande parte desse vocabulário de “instrumentação consensual” empregado pelos poderes públicos europeus faz parte, atualmente, também da linguagem institucional utilizada no Brasil (CAMPOS, 2008, p.161).

³⁸ Segundo a SEDUC o Pacto foi pensado como uma proposta intersetorial, centrada na educação, na qual diferentes setores do governo, como as secretarias de Planejamento, Saúde, Trabalho, Meio Ambiente, Assistência Social, Esporte e Lazer, Comunicação e Cultura devem desenvolver ações articuladas que contribuam para a melhoria dos resultados educacionais. Este esforço articulado, no âmbito do governo estadual, deve ser coordenado pela Secretaria de Promoção Social.

³⁹ Segundo a SEDUC para aumentar o IDEB será preciso um esforço articulado de todas as instâncias de governo. Ao Governo Federal cabe o apoio técnico e financeiro para a implantação de grande número das ações constantes do Plano Estratégico do Pacto. O Governo Estadual tem que garantir melhorias substantivas em todos os níveis, mas especialmente no Ensino Médio, sua atribuição básica. A participação dos municípios, responsáveis principais pela educação Infantil e pelo Ensino Fundamental é condição chave para o atingimento das metas nestes níveis. O Pacto, segundo a secretaria, é para todos os alunos do Pará, atendidos pela rede estadual ou municipal.

Nesta perspectiva, corroboramos com Breus (2015) de que é impositivo que sejam examinados os efeitos e as consequências da ampliação da contratação pública como mecanismos de ação estatal propriamente dito e não apenas como atividade instrumental, pois para além dos limites das obrigações ou mera prestação de serviços, nestes contratos incidem elementos políticos, econômicos, jurídicos, sociais e ideológicos.

Os contratos são parte constitutivas dos Pactos firmados pelos governos contemporâneos desta forma:

Cabe, a cada comunidade política procurar, à luz da sua axiologia constitucional, o ponto de equilíbrio entre os deveres e as preocupações de eficiência administrativa e as inquietações a propósito dos ideais de justiça que deverão ser alcançadas (BREUS, 2015, p. 7).

Tedesco (2001, p.133) ressalta o entendimento de que:

Embora os termos “acordo”, “consenso”, “contrato”, “pacto”, tenham significado diversos do ponto de vista político, aqui são usados indistintamente com referência a todas as possíveis alternativas de concertamento entre diferentes atores para o desenvolvimento de uma determinada ação.

Neste trabalho, ocupamo-nos do termo *Pacto* por ter sido este, o termo com o qual o governo do Estado do Pará denomina o compartilhamento de suas ações para a educação escolar, nos últimos anos.

Para Lourenço (2014, p. 6), é importante atentarmos para a etimologia da palavra *Pacto*, pois “a simples existência de uma sociedade acarreta em acordos realizados entre os seus membros. São esses acordos que permitem a vida social, sendo que aqueles que não os cumprem, acabam sancionados de alguma maneira - seja jurídica ou socialmente”, assim a palavra *Pacto* tem sua origem do Latim, *pactum*, *de pacisci* (fazer um trato, um acordo), são opções de boa-fé, onde as partes decidem livremente em seguir o que ali foi decidido, seria um acordo mais firme, e não mera concordância. Conclui Lourenço (2014, p. 7) que:

Existindo as relações entre as pessoas, faz necessário que haja harmonia entre os participantes dessas relações. Daí a importância de lembrarmos da história, e ver que os contratos realizados não são meras folhas, e sim uma forma mais antigas de demonstrar que as partes estão de acordo com o propósito pactuado.

Desta forma, antes de analisarmos especificamente a Implantação do Projeto de Aceleração da Aprendizagem – “**Mundiar**” que faz parte de uma política maior denominada “Programa de Melhoria e Expansão da Qualidade da Educação Básica”, pactuada pelo Governo do Estado do Pará junto ao Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), mediante assinatura de Contrato nº 2933/OC-BR (BR-L1327) de Outubro de 2013, consideramos pertinente fazer uma breve contextualização histórica dos Pactos Sociais como instrumentos de controle, poder, regulação, padronização da vida social e neste caso, da vida no espaço educacional.

2.1 - A (não tão) nova ideia do Pacto Social.

O olhar para o passado não tem nenhuma pretensão de análise histórica. Tenta, sim, ser um instrumento útil para melhor entender aquilo que está mudando. O olhar para o futuro tampouco pretende anunciar o que virá, mas chamar atenção sobre para onde deveríamos orientar nossas ações (TEDESCO, 2001, p. 12).

As exigências futuras da mudança educacional permitem postular a hipótese de que a alternativa à reforma tradicional e às revoluções de diferentes sinais será uma estratégia de transformação por acordos, por consenso, por contratos entre diferentes atores sociais (TEDESCO, 2001, p.133) em detrimento às diferentes formas de ação típicas da sociedade capitalista.

Já mencionamos que a redefinição do papel do Estado tem ocasionado também mudanças do lugar da educação pública e do conhecimento na definição da organização social. Nesse sentido, para Tedesco (2001), já é possível perceber que alguns setores que no passado tinham interesses diferentes tendem hoje a coincidir acerca de certos objetivos educacionais básicos, que podem, por essa razão, se tornar objetos de consenso nacional, como se não mais existisse o conflito de classes e, principalmente, como se todo consenso fosse democrático e nada ideológico.

Assim, atualmente, podemos verificar com mais intensidade as mudanças também ocorridas no modo como é realizada a gestão pública. O assentimento à ideia de governo pactuado, que tem no contrato seu principal instrumento é cada vez mais crescente e as

Parcerias Público-Privadas tem sua efetivação, a partir de ato normativo de concessão do serviço público, respaldada pela ideia de que o setor privado tem superioridade na eficiência, e, portanto, maior garantia da qualidade de suas ações. O Estado, no discurso oficial, continua mantendo a responsabilidade diante da sociedade pela manutenção do interesse geral.

Não obstante, o Estado não pode cumprir esse papel com os mesmos mecanismos utilizados no passado, ou seja, tornando-se o principal responsável pela definição e execução de políticas. Neste novo contexto, o papel estratégico do Estado se define por sua capacidade para organizar a conciliação, pôr todas as informações necessárias na mesa de discussões, avaliar resultados, atuar onde sua presença seja necessária e para garantir o respeito às regras do jogo aceitas por todos (TEDESCO, 2001, p. 135).

A aceitação nesses termos do papel do Estado, como mediador das políticas educacionais, reforça a ideia de que este Ente está a serviço dos organismos internacionais, pois cada vez mais os profissionais da educação, educadores e alunos têm sido aliçados do processo de formulação e planejamento das políticas educacionais, sendo apenas convocados por ocasião da implementação em seu ambiente de trabalho e estudo.

Identificamos características que associam tais assinaturas de contratos e pactuações com as orientações neoliberais que buscam solucionar os problemas da educação escolar, a partir de ações padronizadas e que, principalmente garantam a produtividade do mercado, ou seja, com o discurso de propor soluções, universalizar a educação e trazer de volta alunos evadidos do sistema, faz-se uso de mecanismos de controle e a partir de pesquisas quantitativas decretam o futuro e o objetivo da educação: atender as necessidades de mercado.

Há de se considerar que o atendimento a essas necessidades se dão a partir da formulação de documentos que especificam os pilares estratégicos que garantirão, supostamente, o alcance de metas previamente pensadas dentro do contexto do mercado, deixando de lado aspectos como a preocupação com os problemas de aprendizagem, métodos humanizados de ensino, capacitação e formação continuada dos professores, cumprimento da lei salarial, infraestrutura condizente com as reais necessidades do aluno, principalmente, os que necessitam de Atendimento Educacional Especializado (AEE). A nova atribuição à forma de gestar a coisa pública, a partir da pactuação, com o uso de contrato, conforme tendências internacionais, nos instiga a permanente organização e mobilização uma vez que devemos garantir nossa participação nesse processo e constatar a quem realmente tais contratos beneficiam tendo em conta que a elaboração, a implementação de políticas públicas envolvem uma negociação entre diversos atores sociais.

Breus (2015, p. 17) nos conduz ao desenvolvimento da noção de contrato social que tem culminado em diferentes modelos de Administração Pública, pois:

A busca de superação do estado de natureza a partir do processo de desencantamento e racionalização do mundo, levou a que o ideal moderno de emancipação, no sentido de conquistar a natureza e subordiná-la às necessidades humanas, ocorresse a partir da regulação (disciplina) estatal. Da guerra de todos-contra-todos passou-se à pretensão de uma coexistência baseada na previsibilidade e na calculabilidade que a ciência seria capaz de atestar e o Estado capaz de garantir. Com a população deslocando do campo para as cidades, a percepção de prevalência da lei do mais forte gradativamente passa a ser suplantada, ao menos no campo do imaginário, pelos sentimentos de segurança, de certeza e de garantia, obtidos pelo império da lei e sua aplicação irrestrita a todos. A noção do contrato social, de inspiração predominantemente rousseauiana, apresenta-se no sentido de que os indivíduos abriram mão de sua liberdade individual e passariam estar submetidos à vontade estatal, a partir da sua adesão à vontade geral.

De Almeida (2012, p.1) define o contrato como histórico e com determinadas funções:

O conceito jurídico de contrato é o que dá formalidade a operação econômica, apesar de que, esse - o conceito jurídico de contrato- não se limita à operação econômica. A operação econômica que dá substrato ao conceito jurídico de contrato é a circulação de riqueza vista de modo objetivo. Deste modo, toda a transferência de riquezas, mesmo aquela que não auferir lucro ou que não tenha interesse patrimonial, é considerada como operação econômica. O conceito jurídico de contrato é histórico, para tanto, faz-se necessário perquirir como o contrato foi visto ou utilizado nos diferentes momentos históricos.

Conforme Farias e Rosenvald (2012, p. 53) “do direito romano clássico até os códigos modernos há uma profunda evolução no conceito de contrato”, assim, o contrato tal qual o entendemos hoje é fruto do jusnaturalismo e do nascimento do capitalismo, percebido enquanto fato social e econômico deve estar sujeito a um controle social, pois quando se propõe a promoção do desenvolvimento econômico e social, acaba sendo de interesse de toda a sociedade.

Destarte, na contemporaneidade, o Estado Democrático de Direito deve ter na Constituição Federal a rigidez necessária para garantir a supremacia dos Direitos Fundamentais: Direitos Individuais e Coletivos, Direitos Sociais, Direitos de Nacionalidade, Direitos Políticos, Direitos relacionados à existência. Mas, será que o conceito que temos de

contrato coaduna com os ditames do Estado Democrático de Direito? Para Campbell (1996, p.173), o contrato:

É um acordo entre indivíduos independentes com respeito a disposições básicas que deverão determinar seus relacionamentos sociais e políticos. O acordo pode ser feito entre pessoas relevantes, ou entre uma pessoa e todas as outras, podendo implicar acordos entre grupos preexistentes.

Assim sendo, apreende-se que sendo o contrato um acordo entre partes pressupõe a participação equivalente dos envolvidos, no entanto quando analisamos a quem mais tem favorecido, quando das políticas educacionais via PPP, os valores financeiros investidos não condiz com os resultados pensados daqueles que são efetivamente alcançados, ficando o ônus sempre sobre a classe trabalhadora e seus filhos que fazem uso do serviço público, mas que através do Estado contrata com o privado “cedendo às pressões para satisfazer as demandas corporativas” (TEDESCO, 2001, p.132). Para Farias e Rosenvald:

A moderna concepção do contrato, como acordo de vontades por meio do qual as pessoas formam um vínculo jurídico a que se prendem, se esclarece à luz da ideologia individualista dominante na época de sua cristalização e do processo econômico de consolidação do regime capitalista de produção. O liberalismo econômico, a ideia basilar de que todos são iguais perante a lei e devem ser igualmente tratados, e a concepção de que o mercado de capitais e o mercado de trabalho devem funcionar livremente em condições, todavia, que favorecem a dominação de uma classe sobre a economia considerada em seu conjunto, permitiram fazer-se do contrato o instrumento jurídico por excelência de vida econômica (2012, p. 54).

Segundo Bresser Pereira (2012), desde a independência que a história do Brasil tem sido fracionada em três importantes períodos ou ciclos, assim a partir de 1930, é possível diferenciar cinco pactos políticos ou coalizões de classe, sendo o 1º Pacto Nacional-Popular (1930-1959), 2º Pacto Autoritário-Modernizante de 1964 e o 3º Pacto Democrático-Popular de 1977, sendo esses pactos nacionalistas e a partir de 1990 as elites brasileiras se rendem à hegemonia neoliberal onde se estabelecem o Pacto Liberal - Dependente de 1991 e (talvez) o novo Pacto Desenvolvimentista de 2005. Para o pesquisador:

Nesse processo de construção social a iniciativa cabe geralmente a uma elite política, mas, afinal, é o Estado que acaba por liderar o desenvolvimento econômico. Em um segundo momento, no processo de democratização que se segue à revolução capitalista, a sociedade civil e a nação se democratizam

internamente, e passam a serem intermediários legítimos entre a sociedade como um todo e o Estado. Nesse quadro teórico, nação e sociedade civil expressam o contrato social básico existente nas sociedades modernas. Mas enquanto esse processo de organização da sociedade não se aprofunda, uma segunda maneira de organizá-la politicamente é através de pactos políticos voltados para o desenvolvimento. Os pactos desenvolvimentistas implicam sempre a coalizão entre empresários industriais e a tecnoburocracia pública; e quando se trata de uma coalizão popular, implica adicionalmente a participação das classes populares (BRESSER-PEREIRA, 2012, p. 101-102)

⁴⁰

Desta maneira o pacto desenvolvimentista está atrelado à classe hegemônica e para Santos “o neoliberalismo e a globalização traçam novos paradigmas que, sob a pesada mão invisível dos conglomerados econômicos internacionais, escava ainda mais o fosso que mantém distantes ricos e pobres” (2002, p. 33). Daí por que a necessidade de estarmos atentos aos efeitos sociais e econômicos do *Pacto*, pois podem significar maior liberdade ao capitalista e escravidão ao trabalhador que mesmo estando inseridos em uma mesma sociedade, tem suas possibilidades extremamente diferenciadas.

Segundo Santos (2002, p. 39), para o direito contemporâneo os efeitos do contrato, estão para além do contratante e do contratado, pois como num movimento em dominó, seus reflexos quer sejam benéficos ou maléficos serão percebidos ou sentidos onde quer que seja celebrado. Outrossim, o Preâmbulo da Constituição Federal de 1988 expressa que:

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 (CÂMARA - BR - 1988).

Observamos então, que a própria Constituição Federal fixou um novo horizonte, mais humano, desenvolvimentista e calcado nos direitos sociais, trazendo “em seu Preâmbulo a defesa e exercício dos direitos sociais, do bem-estar, do desenvolvimento, da igualdade e justiça” (SANTOS, 2002, p. 37). No entanto, ainda prevalece a visão reducionista da sociedade e do direito que só aprofunda as desigualdades educacionais e sociais e fortalece o fosso entre crianças e jovens de classes sociais diferentes.

⁴⁰ Para estudos mais aprofundados ler BRESSER-PEREIRA. Brasil, Sociedade Nacional-Dependente. Novos Estudos; CEBRAP, n, 93, São Paulo, jul. /2012.

Há nessa perspectiva, a superação do modelo burocrático ao modelo proposto pela Reforma Administrativa quando procurou descentralizar as atividades públicas, ou seja, segundo Bresser Pereira (1995, p. 12) “o Estado deixa de ser o responsável direto pelo desenvolvimento econômico e social pela via da produção de bens e serviços, para fortalecer-se na função de promotor e regulador desse desenvolvimento”.

Entendemos que esta promoção e regulação se efetivam exatamente a partir da terceirização⁴¹ de atividades do governo, via Parceria Público-Privada, que passa, a nosso ver, a ser uma forma de gestão administrativa estrutural, uma vez que ao visitarmos os sites oficiais dos governos e suas secretarias, constatamos que as mesmas já fazem parte das agendas governamentais para além do caráter conjuntural.

Vale, aqui, lembrar de que o Estado e o mercado, direta ou indiretamente, são as duas instituições centrais que operam na coordenação dos sistemas econômicos, por isso caso haja irregularidades em uma dessas instituições, a crise será o resultado mais provável. Outrossim, mesmo com a transferência da prestação direta de bens e serviços públicos, via parceria, por exemplo, o Estado não deve ficar isento de responsabilidade, pois cabe aos diversos canais de controle social⁴² a atuação responsável, a fim de que os direitos fundamentais sejam efetivamente garantidos.

A execução de tarefas públicas por pessoas privadas, a partir de recursos do contrato, exige do Estado um papel tanto mais intenso quanto for maior o risco de não satisfação dos direitos fundamentais e dos objetivos estatais. Sob o modelo do Estado de Garantia, novas tarefas públicas despontam para o Estado, como a regulação e a supervisão das atuações privadas no âmbito dos serviços públicos. Investido o Estado em uma posição de garante, sob a qual ele, induz, orienta, fiscaliza e sanciona, os agentes privados passam a assumir uma posição de atores relevantes na realização dos direitos, interesses e necessidades públicos, pois a partir da concessão estatal, eles se veem investidos em um papel executivo relevante na concretização desses

⁴¹ Embora a palavra terceirização seja, às vezes, utilizada como gênero, para englobar desde a concessão e a permissão dos serviços até a privatização de empresas controladas pelo Poder Público, o seu conceito mais corretamente corresponde ao da contratação de obras, serviços e mão-de-obra. Com efeito, a terceirização é a contratação, por uma determinada empresa de serviços de terceiros para desempenho de atividades- meio e desde 13/07/2017, até atividade principal da empresa tomadora. Pode ocorrer tanto nas empresas privadas como no seio da Administração Pública. Disponível em: <https://www.tcm.sp.gov.br/legislacao/doutrina/14a18>

Já a Reforma Trabalhista, aprovada pela lei 13.467/17, traz um conceito muito mais abrangente sobre a terceirização, ao assim conceituá-la em seu artigo 4º-A: “*Considera-se prestação de serviços a terceiros a transferência feita pela contratante da execução de quaisquer de suas atividades, inclusive sua atividade principal, à pessoa jurídica de direito privado prestadora de serviços que possua capacidade econômica compatível com a sua execução*”.

⁴² Para SANTOS, Controle Social é aqui entendido como a participação da sociedade na formulação, no acompanhamento e verificação das ações da gestão pública na execução de suas políticas, avaliando seus objetivos, processos e efeitos, para o exercício de cidadania (2009, p.109).

interesses, na produção de bens e na realização de fins que o Estado tem o dever constitucional de garantir (BREUS, 2015, p. 36).

A nosso ver, a posição “relevante” assumida pelos agentes privados quanto a concretização dos interesses públicos é perigosa e equivocada, pois coloca em risco a conquista dos setores mais combativos e que ao longo dessas três últimas décadas tem conseguido avançar, apesar dos obstáculos políticos que tiveram e têm que superar. Há uma diversidade de interesses e diversas linhas ideológicas que tentam paralisar a luta de classes e assim fortalecer o círculo restrito em que interagem somente o Estado Burguês e o Capital monopolista, na lógica estritamente financeira que desconsidera o social.

Logo, diante deste contexto de concessões contratuais, as políticas públicas passaram, a nosso ver, a ser resultado da ideia de que a administração pública e o setor privado pouco se diferenciam, pois:

Com efeito, os contratos administrativos de prestação de serviço público passaram a representar instrumento de governo e de efetivação de direitos sociais, não mais restando unicamente à atuação direta do Estado tal função. Esse fenômeno, de toda sorte, tem de ser visto com a devida cautela, haja vista os efeitos negativos que a importação de valores tipicamente privados pode provocar na racionalidade pública natural da administração estatal (HUNGARO, 2016, p. 376).

O alerta para ter cautela é válido uma vez que no campo das políticas educacionais, a disputa se torna acirrada e redefine as alianças uma vez que a apropriação do conhecimento para a ser central na manutenção do controle ideológico e social pela classe dominante.

Uma vez ultrapassada a fase preparatória (ou prévia) de elaboração e assinatura de contrato:

Estar-se-á diante de uma relação contratual bilateral Estado-Particular no qual não vislumbro, pelo menos em primeira análise, espaço para participação popular em matéria que tem por finalidade última a satisfação de valores constitucionais fundamentais (HUNGARO, 2016, p. 382).

Para Breus (2015, p. 19), “Na atualidade, o emprego dos contratos públicos acentuou-se de tal modo que passou a ser banal a alusão tanto à ideia de governo por contrato (s)” quanto de “administração concertada” “administração pactuada” ou ainda de “administração por acordos”. O objetivo central é mudar o jeito de gestão pública, a partir de um processo de privatização e do uso de instrumentos de gestão privada, como a ampliação de autonomias de gestão, a conformidade de serviços públicos à lógica de mercado com competição, controle de

resultados, o gerenciamento intensivo das políticas públicas na manutenção da chamada eficiência empresarial.

Na verdade, vivemos tempos onde o Estado delega e/ou terceiriza muitas de suas atribuições, tendo amparo legal na Constituição Federal de 1988 em diversos dispositivos esparsos, como o art.70,74, II, 144, art.175, parágrafo único, além do art.37, que consagra a eficiência como princípio geral da Administração Pública, também a Lei Federal n ° 8.666/93 que institui normas para licitação e contratos, a Lei 11.79 de 2004 ou “Lei das PPP” e a Lei n° 13.019/2014 ou marco regulatório do terceiro setor que estabelece o regime jurídico das parcerias entre a administração pública e as organizações da sociedade civil.

Assim sendo, no discurso oficial, o Estado justifica a administração pactuada via Parceria Público-Privada, por conta da urgência em resolver as demandas da sociedade e na letra da lei, encontra cada vez mais respaldo para deixar terceiros fazerem aquilo que antes era de sua total exclusividade.

Nesse sentido, conforme Breus (2015, p. 34):

Administrar constitui, em larga medida, uma atividade consistente em gerir redes de contratos e em assegurar que os parceiros privados cumpram as obrigações assumidas. Essa atividade, a gestão de contratos, passa a se constituir em missão ou tarefa estatal de grande envergadura, a ponto de que o substantivo Estado, sempre adjetivado, pode passar a receber novos complementos, tais como Estado comprador, Estado contratual, Estado distribuidor de utilidades pelos particulares, Estado garantia, dentre outros.

Nesta perspectiva, o discurso propalado pelos órgãos oficiais é de repúdio à ideia de entrega do bem público nas mãos do privado, antes nos querem fazer crer que tais pactuações se dão tão somente pelo zelo e comprometimento ao cumprimento das tarefas do Estado à sociedade. Discurso ardiloso, que nos impõe a necessidade de resistência estratégica, a fim de não sermos cooptados ao esconder suas reais intenções.

Um marco importante na perspectiva das pactuações é o surgimento do “Pacto Global”, em janeiro de 1999, quando o Secretário-Geral das Nações Unidas, Kofi Annan, defendeu que “a globalização se encontrava seriamente ameaçada e que a resposta estaria na promoção de valores sociais, discurso que refletiria os objetivos comuns de todos os segmentos da população mundial” (ARAGÃO, 2010, p.91) Com isso, propunha-se que as empresas assumissem a responsabilidade social como uma forma de amenizar as grandes

questões sociais resultante da mundialização do capital principalmente na década de 1990. Conforme ainda Aragão:

A proposta do Pacto Global foi apresentada há mais de dez anos por Kofi Annan no Fórum Econômico Mundial e consolidada em um primeiro encontro de líderes em julho de 2000. O Pacto foi lançado como uma tentativa de resposta da ONU diante de um intenso processo de crítica e contestação popular enfrentado pelas classes capitalista transnacional, somando a insatisfações internacionais, e colocando em risco o processo de globalização econômica. Em meio a essa crise do processo de expansão do capital transnacional e à marginalização dos espaços de cooperação multilateral, a articulação entre empresas transnacionais e a ONU se tornou ainda mais estratégica para os dois lados. Em diferentes níveis de atuação, a ONU conseguiu ampliar a colaboração com o setor privado, em grande parte graças ao amplo diálogo gerado pela participação de sua Secretaria Geral e de suas agências com empresas de grande relevância econômica no mundo (2010, p. 123).

Nossa apreensão é que, com a intensificação das alianças e pactuações entre grandes Corporações e Estados Nações, houve o recrudescimento da ordem mundial capitalista neoliberal, ao fazer uso do discurso onde prevalece a ideia de que tais empresas seriam as parceiras ideais na solução das diversas questões sociais. Na verdade, tal discurso faz parte de uma arquitetura de governança global que busca amenizar a impactante desigualdade social notória em todo o mundo, a partir da ideia de um capitalismo humanizado que busca a responsabilidade social, como se isso fosse possível.

Destarte, conforme site oficial do Pacto Global, o Brasil não ficou indiferente a essa iniciativa e:

A partir do primeiro semestre de 2000, a história do Pacto Global começou a ser escrita no Brasil, quando o Instituto Ethos de Empresas e Responsabilidade Social conduziu um processo de engajamento das empresas brasileiras ao projeto proposto pelas Nações Unidas. Nesta primeira convocação, 206 empresas aderiram ao desafio. Em 26 de julho do mesmo ano, em Nova Iorque, foi entregue ao Secretário Geral das Nações Unidas o nome das empresas que se tornaram signatárias do compromisso. Nesta ocasião, foi proposta a realização em 2002 do "Diálogo Empresarial sobre os princípios do Pacto Global" na cidade de Belo Horizonte, um evento que contou com a participação de 300 representantes do Brasil, e que buscou debater a aplicação dos princípios do Pacto Global no País (www.PactoGlobal.org.br / 2018).

Assim, a ideia das parcerias assume centralidade nas relações do Estado com as grandes corporações transnacionais, bem como o aumento da autoridade privada na gestão dos serviços públicos na direção em que a sociedade deve seguir, tudo a partir do discurso de interdependência solidária que mais serve para fomentar a imagem das empresas como altamente comprometidas com o social.

Na verdade, o Estado ao repassar as atividades que antes era de sua exclusiva responsabilidade, faz dos serviços públicos essenciais não mais direitos constitucionalmente garantidos, mas mercadorias que dependendo da condição econômica, uns terão acesso e outros não, os serviços públicos nesses termos passam a ser privilégio. É por isso que políticas focalizadas tornam-se prioridades em detrimento das universais, devido aos seus alvos particulares e delimitados com cruel exploração da ignorância da população mais carente que não assimila a importância da organização coletiva no combate dessas ações do governo.

Inferimos que as iniciativas de pactuações são estratégias de ação do capitalismo e sua agenda neoliberal, na intenção real de privatizar tudo quanto pode ser privatizado, e a educação escolar é a fatia do momento que o mercado deseja devorar.

A tendência das políticas públicas pautadas na competição e em demandas focalizadas por investimentos de recursos públicos “adquire uma “lógica de balcão” onde os interesses se organizam em grandes redes, *lobbies*, associações, ONGs e pressionam por disponibilização de recursos públicos” (Rosa, 2008, p.).

Portanto, torna-se assim imperioso, nos debruçarmos à origem do arcabouço jurídico das Parcerias Público-Privadas – PPPs, pois estas têm ganhado espaço no discurso oficial, como soluções mais eficientes para as diferentes questões sociais. Esta é nossa pretensão para a próxima subseção.

2.2 - A Parceria Público-Privada, a Educação Básica como Nicho Econômico e Ideológico do Capital e a Qualidade Total x Qualidade Social.

No Brasil, as ações estatais originalmente se deram a partir de seu próprio aparato administrativo, no entanto, inicia-se um processo de descentralização dessas ações já nos anos de 1920 com a criação de autarquias e incrementou-se sobremaneira após a revolução de 1930 quando então o Estado tem sua estrutura modificada profundamente, pois era necessário um

ajustamento às novas necessidades econômicas e sociais a partir do deslocamento da produção agrícola para a industrial estimulando assim a expansão das atividades urbanas. Para Grotti (2002, p.10), “nesse período teve grande voga a concessão a favor de pessoas privadas, seguida da criação de pessoas jurídicas de direito privado, sociedade de economia mista e empresas públicas”.

A receita neoliberal, dos anos 1980, ocasionou transformações na organização da vida social, política e econômica, preconizou doses incisivas de privatização e desregulação e a partir dos anos 90 obteve respaldo legal assinado e carimbado pelo Estado brasileiro, que passou a ter condições legítimas para abster-se de exercer atividades antes consideradas de sua exclusiva responsabilidade a partir da reforma gerencial, bem como lhe alavancou o dever de fomentar, coordenar, fiscalizar a iniciativa privada, ou seja, tal receita mudou substancialmente o papel do Estado em relação às suas responsabilidades e participação em políticas sociais agora com a promessa de superar determinadas demandas a partir de parcerias com o setor privado.

Historicamente, a relação público-privada não é algo novo, mas foi intensificada a partir da ideia neoliberal de que era necessário agir com novas estratégias para garantir a eficácia e a eficiência nos serviços públicos, com destaque para o desmantelamento das políticas sociais, facilitação para o comércio livre, bem à moda do mercado concorrencial e enfraquecimento dos movimentos dos trabalhadores, entre tantas outras ações, privatizar então, seria a melhor ideia propagada pelas principais agências internacionais e governamentais, como antes já citadas nesse trabalho de pesquisa.

O discurso do Governo Central embasado em relatórios do BM⁴³, por exemplo, é de que quanto mais demorar o processo de privatização dos serviços que o Estado “não dá conta”, mais próximo estaremos do colapso social, alegam ainda que o mais importante seria discutir, talvez, como seria efetivamente o processo de privatização, se por meio da venda ou da concessão. De qualquer forma, podemos afirmar que a participação popular continua sendo preterida.

Para Di Pietro (2011, p.5):

A privatização, tomada no seu sentido amplo, abrange todas as medidas tomadas com o fim de reduzir a presença do Estado e prestigiar a iniciativa privada, compreendendo a desmonopolização de atividades econômicas; a concessão e permissão de serviços públicos à empresa privada e não mais à

⁴³ Relatório Um Ajuste Justo: Análise da eficiência e equidade do gasto público no Brasil. Disponível em <http://documents.worldbank.org/curated/en/884871511196609355/pdf/121480> .

empresa estatal; terceirização; a desestatização ou desnacionalização, com a venda de ações de empresas estatais para o setor privado, a introdução do gerenciamento dentro da Administração Pública, a desregulação, com a diminuição da intervenção do Estado no domínio econômico.

Com a conceituação supracitada, apreende-se que a privatização representa o máximo de mercado e o mínimo do Estado num amplo leque de possibilidades para as ações privadas, onde nem sempre há pré-disposição de contrapartida financeira, pelo contrário, setores corporativos recebem verba pública, isenção fiscal desonerando-os e ainda têm garantida a venda de seus serviços com taxas extras de lucro. É a conhecida fórmula capitalista de socialização das perdas e individualização dos ganhos.

Neste contexto, o modelo de Estado assumido pós-reforma de 1995, converge para o esforço de incorporar e legitimar ao serviço público o *modus operandi* do setor privado como um elemento impulsionador da ação do Estado principalmente quando minimiza a lógica burocrática, “alinhando-se a um modelo flexível de gestão que, segundo o argumento gerencial, passaria a oferecer respostas eficientes, efetivas e com qualidade na provisão dos serviços públicos” (SILVA, 2013, p. 32).

O Brasil tem 144 empresas estatais federais, de acordo com relatório do Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão, atualizado em 02 de outubro de 2018. Das 144 empresas, 97 têm o chamado "controle indireto" do governo e outras 47 estão sob controle direto da União. Dentre estas, 29 registram lucro e são classificadas como "não dependentes". São consideradas "dependentes" do governo 18 empresas que não geram recursos suficientes para financiar as próprias despesas, necessitando da ajuda financeira da União. Os gastos do governo com as estatais dependentes foi de R\$ 16,67 bilhões em 2016 e de R\$ 18,22 bilhões em 2017 (valor liquidado). Disponível em: <http://www.planejamento.gov.br/assunto/empresas-estatais>

É também baseado nesses dados que o Estado irá permitir a abertura do mercado brasileiro ao investimento estrangeiro e segundo Rosa (2008, p. 78) pode ser assim identificado, conforme quadro que demonstra o resultado de venda por investidor no período de 1995/2002, na qual o capital estrangeiro atingiu o percentual de 53% do total arrecadado com todas as desestatizações realizadas no Brasil.

As empresas nacionais responderam por 26% da receita das privatizações, cabendo 7% às entidades do setor financeiro nacional, 8% às pessoas físicas e 6% às entidades de previdência privada. Vejamos o quadro:

Quadro 03: Resultado de Venda por investidor (1995- 2002)

Tipo de Investidor	Receita de Venda (US\$ milhões)	%
Investidor Estrangeiro	41.737	53%
Empresas Nacionais	20.777	26%
Setor Financeiro Nacional	5.158	7%
Pessoas Físicas	6.316	8%
Entidades de Previdência Privada	4.626	6%
Total	78.614	100%

Salientamos que a privatização instituída no Estado Brasileiro principalmente a partir de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002) não pode ser vista como um fenômeno único, pois com FHC houve também a criação das agências reguladoras⁴⁴ para atuarem junto a setores estratégicos do País.

Segundo o *site* da Politize⁴⁵, foi o governo Collor o primeiro a promover o programa de privatizações do Estado Brasileiro. Batizado de **Programa Nacional de Desestatização**, o plano de Collor previa a privatização de 68 empresas públicas brasileiras. Entretanto, apenas 18 delas realmente chegaram a passar para o setor privado ao longo de seu governo. Além dos programas de privatização, foi nos governos de Lula e Dilma que houve o Programa de Concessões de aeroportos, rodovias e hidrelétricas.

O governo de Michael Temer (2016) tem sinalizado com a continuação dos processos de privatização e concessão num discurso de que é necessário dar ao Estado condições de sanar suas contas e otimizar sua atuação. Defendemos a ideia de que o processo de privatização e concessão do patrimônio da sociedade brasileira só tende a aumentar o fosso da desigualdade econômica e social que já é historicamente abissal e coloca em risco a

⁴⁴ Denominadas autarquias “especiais”, as agências reguladoras se integram ao Poder Executivo como entes descentralizados. Elas são dotadas de personalidade jurídica própria, têm natureza de autarquia e, em síntese, executam atividades típicas ou exclusivas da administração Pública. Contudo, possuem autonomia da gestão administrativa e financeira. Apesar da identificação jurídica com as demais autarquias, criadas em outros períodos históricos e a tentativa de aproximação destas instituições, as agências são resultantes da reorientação da administração. Disponível em: <https://jus.com.br/.../papel-das-agencias-reguladoras-na-regulacao-do-capitalismo-bras>.

⁴⁵ O Politize! É uma associação sem fins lucrativos de direito privado, fundada em 25/01/2015 sob o CNPJ 21.940.227/0001.97. Tem como missão, segundo site, fortalecer a cultura política democrática no Brasil, levando educação política a qualquer pessoa, em qualquer lugar (www.politize.com.br).

população mais carente de ser privada do acesso básico como água, luz elétrica, saúde e educação.

Histórico das Privatizações e Concessões no Brasil de 1990 a 2016	
Fernando Collor (1990-1992):	Plano Nacional de Desestatização: 18 empresas privatizadas, Usiminas e outras siderúrgicas.
Itamar Franco (1992-1994):	Companhia Siderúrgica / Embraer.
Fernando Henrique Cardoso (1995-2002):	Criou o Conselho Nacional de Desestatização; Criação de Agências Reguladoras, Setor de Telecomunicações, Sistema Telebrás (27 empresas de telefonia), Vale do Rio Doce, Setor Energético: Eletropaulo e Light, Bancos Estaduais/ Banespa. Arrecadação com vendas: US\$ 70 bilhões.
Lula da Silva (2003-2010):	Foco em Concessões, Rodovias Federais: BR-101, BR-393, BR-153, BR-116/376. Hidrelétricas: Santo Antônio, Jirau. Receita de R\$ 15,8 bilhões.
Dilma Rousseff (2011- 2016)	Continuidade das Concessões: 7 rodovias: Ponte Rio-Niterói, BR-050, BR-163, dentre outros, 6 aeroportos principais: Guarulhos, Viracopos, Brasília, Galeão, Confins, Ferrovias, Portos.

***Quadro 04: síntese das privatizações e concessões no Brasil. Fonte: www.politize.com.br**

A universalização do discurso de que seria melhor para o desenvolvimento do País a privatização dos serviços públicos, foi uma jogada estratégica da classe hegemônica a fim de agir sem a existência de grandes contestações, pois o sucateamento desses serviços acaba colocando seus usuários a favor de tal processo.

O desemprego, os altos índices de violência, a falta de infraestrutura em áreas consideradas essenciais para o desenvolvimento do País, a precariedade dos serviços públicos de saúde, os baixos índices da qualidade da educação pública, não se constituem fatos irreparáveis e naturais, antes são resultados de políticas adotadas e vinculadas a outros interesses e necessidades que não os da maioria da população brasileira.

No limite do campo educacional, interesse por nós já manifestado nesta dissertação, corroboramos com Robertson e Verger (2012, p. 1134) quando tratam da origem das PPPs na governança global da educação e afirmam que a “rápida expansão da Parceria Público - Privada na Educação (PPPE) envolve cada vez mais atores privados em uma faixa de atividades do setor público que inclui arenas tradicionais dos sistemas públicos de ensino”, tudo isso envolvido em uma atmosfera de normalidade que esconde o propósito escuso de transformar o campo da educação em um promissor produto, bem aos moldes capitalistas.

O processo de privatização quando se estende ao espaço da educação pública se revela contraditório para os que veem a educação como um direito constitucional, pois o caráter libertador, democrático, cidadão, lúdico, criativo, afetivo e tantos outros, é preterido por conta somente da visão de lucro que “transforma a educação em uma commodity vendável” (APPLE, 2005, p. 47). Incrementa-se a ideia de que educação escolar boa é a que valoriza tão somente a eficiência, o empreendedorismo, o pragmatismo, o muito com pouco, o resultado sem a interferência dos meios a que se chegou a privatização nos governos se torna então “normal”, no entanto para Robertson e Verger (2012, p. 1135).

Para entender o significado das PPPs e as alterações na relação entre o público e o privado na gestão da educação contemporânea, precisamos olhar para o início dos anos de 1970, para a crise do projeto de desenvolvimento capitalista do pós-guerra (um casamento entre liberalismo econômico e social-democracia) (Hobsbawm, 1994; Harvey, 2005), e para a posterior introdução da economia de livre mercado como modo dominante de organização da vida política e social. Ideias de livre mercado circulam desde os anos de 1930, mas não tinham sido capazes de garantir apoio nos círculos políticos e na agenda da política.

Autores como Adrião (2009,2014); Dourado (2007); Di Pietro (2005); Frigotto (2010); Garcia (2011); Gentili (1998); Melo (2015); Mészáros (2008,); Neves (2015); Peroni (2005, 2013, 2015); Rossi (2013), Santos (2005, 2012, 2018) entre muitos outros, têm se ocupado dessa temática e nos alertam de que:

Ao focalizarem os novos arranjos entre as esferas pública e privada, consubstanciados em “parcerias”, interessa identificar o “conjunto de responsabilidades compartilhadas ou transferidas do setor público para a instituição privada, bem como a centralidade das atividades previstas nesta transferência para a consecução de políticas públicas que consubstanciam a natureza da parceria” (ADRIÃO, 2009, p. 185).

O alerta é válido, pois “a intensa interpenetração das esferas públicas e privadas apresentam um terreno nebuloso para a abordagem, no entanto, algumas consequências desse embate são bastante perceptíveis, como é o caso da prevalência do privado” (SANTOS, 2005, p. 9), conforme a solicitação de investidores nacionais e internacionais.

Esta perspectiva se evidenciou mais intensamente quando as principais agências internacionais e governamentais como a Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (OCDE), a *United States Agency for International Development* (Usaid), o Banco Mundial, o Fundo Monetário Internacional (FMI), o Banco Asiático de Desenvolvimento (BAD), O *International Finance Corporation* (IFC), O Centro de Professores Britânicos (CfBT), passaram a exercer papéis instrumentais que visavam o desenvolvimento da educação via manual das PPPs, “que interpretam o trabalho educacional através das lentes da standardização, da racionalização e da auditagem” (APPLE, 2005, p.50). Além disso, no quadro de parcerias, os Estados devem avaliar e controlar o desempenho das escolas e premiar ou punir de acordo com seus resultados (ROBERTSON; VERGER, 2012, p. 1144).

Este conjunto de organismos internacionais passa a ter na qualidade da educação uma pauta a mais para discussão, estabelecendo parâmetros que substanciam aquilo que doravante será o discurso da qualidade total na educação. Essa retórica será alimentada pela ideia de padrões pré-determinados, mensuráveis, técnicos, que satisfaz as necessidades do mercado de trabalho, tal qualidade será medida a partir da aplicação, aos alunos da educação pública, de provas de múltipla escolha padronizadas e tendo como parceiro neste projeto de educação o setor privado. Inferimos o risco enorme porque passa a educação pública que neste caso, para ter qualidade precisa estar privatizada, pois este tem sido o discurso reformista e conservador. Trata-se de uma qualidade direcionada aos incluídos financeiramente, os marginalizados dificilmente terão como se manter na escola, pois o problema é considerado pessoal e não estrutural. Para Oliveira e Araújo (2005, p. 8):

De um ponto de vista histórico, na educação brasileira, três significados distintos de qualidade foram construídos e circulam simbólica e concretamente na sociedade: um primeiro, condicionada pela oferta limitada de oportunidades de escolarização; um segundo, relacionado à ideia de

fluxo, definido como números de alunos que progridem ou não dentro de determinado sistema de ensino; e, finalmente, a ideia de qualidade associada à aferição de desempenho mediante testes em larga escala.

No Brasil, segundo Almeida e Damasceno (2015, p. 42), “o principal difusor da Qualidade Total foi o programa “Escola de Qualidade Total” (EQT), vinculado ao Núcleo Central de Qualidade e produtividade – MEC”, neste programa os princípios empresariais que controlam a qualidade são implantados no espaço educacional a partir da teoricamente, gestão democrática que delega a resolução de suas demandas à comunidade, responsabilizando-a pelos possíveis fracassos, há o incremento da competitividade, pois as escolas são *rankeadas* e o volume de repasse financeiro está sujeito ao desempenho alcançado. Para Almeida e Damasceno:

Por meio do sistema de descentralização dos recursos destinados às instituições públicas de ensino, os diretores de escolas, individualmente ou através de colegiados, assumiram novas funções no cenário escolar, notadamente em seus aspectos financeiros e administrativos (administração de recursos financeiros, gerenciamento de merenda escolar, organização da avaliação institucional, etc.). Nesse emaranhado de atribuições, os aspectos pedagógicos do trabalho dos diretores de escolas ficam debilitados e o seu papel fica redimensionado a uma espécie de “gerente de produção” das escolas (2015, p.43).

Com o discurso de descentralização, o campo educacional e suas demandas são desmistificados de forma simplista, propaga-se a ideia de que basta alterar o modo de administrar a escola pública e todos os seus problemas estarão resolvidos, o contexto econômico, sócio-histórico e político parecem não fazer parte da realidade que se vive nas unidades públicas de ensino.

É neste contexto que a qualidade da educação que é um bem social e um direito de todos, torna-se um produto disputado pelo setor privado e suas variadas formas de ação. O Projeto “**Mundiar**”, por exemplo, tem consolidado uma dessas formas de ação, haja vista que todo o material que irá fomentar a qualidade da educação nos programas de aceleração, (que a nosso ver existem exatamente pela falta de qualidade e não reflete objetivamente o problema) utilizado por professores e alunos faz parte do pacote proposto à SEDUC pela FRM, são *kits* com apresentação impecáveis, mas de conteúdo duvidoso, quando analisamos o livro do professor nos deparamos com muitas ilustrações, desenhos, imagens de pessoas (talvez sejam professores e alunos) não há de fato o aprofundamento de nenhum conteúdo ali tratado. Todo

o material foi produzido pela gráfica da FRM e trás em sua apresentação a fala da senhora Vilma Guimarães na condição de Gerente Geral de Educação e Implementação, há o uso de categorias como: inclusão produtiva, ações transformadoras, cidadania planetária, para Barbosa e Moll (1995, p.242), “Sabemos que quando um grupo social pretende transformar as realidades de poder em uma dada sociedade, ele precisa fazer uma conquista do consenso, a construção de uma metodologia que torne a sua proposição um “lugar comum” para todos.

O discurso da qualidade total se difunde por todos os sistemas estaduais de educação como se fosse uma coisa só, o sujeito aluno não é mais um cidadão, mas consumidor em potencial, “nesta perspectiva, a educação e o conhecimento apresentam-se como mercadorias ou como produtos a serem consumidos e negociados num determinado espaço (escola), (BARBOSA E MOLL. 1995, p. 246).

Reconhecemos que mesmo entre os especialistas é difícil a conformidade do que seja qualidade da educação uma vez que a palavra qualidade é polissêmica e trás em seu bojo várias possibilidades de uso, no entanto há um considerável consenso de que para se pensar em **qualidade social** é imprescindível que haja inclusão com garantia de permanência no ambiente escolar, que haja unidade respeitando as diferenças, que haja o reconhecimento de que o acesso ao conhecimento é de todos e em todos os níveis possíveis de ensino, que não pode ser negada a determinada classe, que o custo-aluno⁴⁶ mínimo seja garantido, que seja enriquecedora para o humano com bibliotecas e laboratórios multifuncionais, que professores sejam reconhecidamente valorizados, a qualidade social é necessária para que haja efetivamente o exercício da cidadania, o respeito às múltiplas identidades e o aprimoramento da democracia.

Cumprir essa finalidade implicaria retirar o mercado de trabalho do foco do projeto educacional do ensino público e coloca-lo sobre os sujeitos. Não sujeitos abstratos e isolados, mas sujeitos cujo projeto de vida se constrói pelas múltiplas relações sociais, na perspectiva da emancipação humana, que só pode ocorrer à medida que os projetos individuais entram em coerência

⁴⁶ Criado pela Campanha Nacional pelo Direito à Educação, o Custo Aluno-Qualidade Inicial (CAQi) é um indicador que mostra quanto deve ser investido ao ano por aluno de cada etapa e modalidade da educação básica. Considera os custos de manutenção das creches, pré-escolas e escolas de ensino fundamental e médio, em suas diferentes modalidades para que estes equipamentos garantam um padrão mínimo de qualidade para a educação básica, conforme previsto na Constituição Federal, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996) e no Plano Nacional de Educação (Lei nº 13.005/2014), entre outras leis. Para realizar este cálculo, o CAQi considera condições como tamanho das turmas, formação dos profissionais da educação, salários e carreira compatíveis com a responsabilidade dos profissionais da educação, instalações, equipamentos e infraestrutura adequados, além de insumos como laboratórios, bibliotecas, quadras poliesportivas cobertas, materiais didáticos, entre outros, tudo para cumprir o marco legal brasileiro. Disponível em: <http://www.custoalunoqualidade.org.br/pdf/quanto-custa-a-educacao-publica-de-qualidade-no-brasil.pdf> acesso 25/11/2018.

com um projeto social coletivamente construído (RAMOS, 2009, p. 149-150).

Percebemos, principalmente por sermos há 15 anos profissional da educação pública no ensino médio, o descompasso do verdadeiro sentido que a educação pública deve ter enquanto possibilidade de transformação e emancipação da classe trabalhadora e seus filhos, pois as condições objetivas oferecidas nas instituições públicas só desfavorecem esse sentido e, em contrapartida, reforçam a ideia de que a educação escolar sob a lógica do Capital é um elemento da hierarquia social burguesa moderna. Por isso, Marx (2008, p.4-5) percebe a educação como um poderoso instrumento de formação e libertação das novas gerações e diz que:

Poderá ser desejável começar a instrução escolar elementar antes da idade de nove anos, mas aqui tratamos apenas dos mais indispensáveis antídotos contra as tendências de um sistema social que degrada o operário a mero instrumento para a acumulação de capital, e que transforma pais, devido às suas necessidades, em proprietários de escravos, vendedores dos seus próprios filhos. O direito das crianças e dos jovens tem de ser feito valer. Eles não são capazes de agir por si próprios. É, no entanto, dever da sociedade agir em nome deles.

Defendemos que a luta por uma educação pública e gratuita seja retomada com mais afinco, pois a garantia do acesso às instituições educacionais não é suficiente para transformar a realidade de milhares de crianças e jovens, a permanência e o sucesso são de natureza mais complexa e abrangente, daí porque demandam investimentos e estratégias que realmente garantam os fins da educação escolar. Entendemos que a educação é uma atividade que envolve interação entre pessoas e por isso deve assegurar a possibilidade de mudança de vidas, neste contexto há necessidade da articulação de uma discussão mais séria que combata de frente e sem reservas as estratégias muito bem idealizadas pelo neoliberalismo que, entre outras, nessas últimas décadas tem na privatização da educação pública um modo de controle do conhecimento, bem como a manipulação do processo de exclusão social. Para Sader, prefaciando Mészáros (2008, p. 16).

O enfraquecimento da educação pública, paralelo ao crescimento do sistema privado, deu-se ao mesmo tempo em que a socialização se deslocou da escola para a mídia, a publicidade e o consumo. Aprende-se a todo momento, mas o que se aprende depende de onde e de como se faz esse aprendizado.

Esta deve ser nossa preocupação central: A certificação do que se está ensinando/aprendendo, como se está ensinando/aprendendo, ou seja, que tipo de educação está sendo oferecida aos milhões de estudantes da rede pública de ensino quando na lógica da PPP, o que notabilizamos é a formalidade burocrática, ditada por cartilhas elaboradas por especialistas multifuncionais e até mesmo por advogados que se especializam na área educacional na intenção de normatizar e legalmente oficializar a entrada do privado ao público por meio de parcerias que acabam sendo um canal utilizado pelos governos para repassar recursos dos cofres públicos para empresas privadas.

O termo Parceria se evidencia mais intensamente a partir da década de 1990 e segundo Di Pietro (2011, p.22):

Serve a diversos objetivos e formaliza-se por variados instrumentos jurídicos, podendo ser utilizada como: a) forma de delegação da execução de serviços públicos; b) meio de fomento à iniciativa privada de interesse público, efetivando-se por meio de convênios, contrato de gestão ou termo de parceria; c) instrumento de desburocratização e de instauração da chamada Administração Pública Gerencial, por meio dos contratos de gestão; d) forma de cooperação do particular na execução de atividades próprias da administração Pública, pelo instrumento da terceirização.

Depreende-se então a necessidade de distinguir as expressões, a fim de melhor discernir esses novos institutos da administração, assim para Ferro (2015, p. 165):

Primeiramente, é de se constatar que a leitura da expressão “contratos de parcerias” demanda relativa matização conceitual, pois, a rigor, a utilização do termo “parcerias”, feita de forma isolada, corresponde a uma acepção ampla desse instituto, ao passo que o uso do complemento público-privada, ou até mesmo de sua costumeira abreviação –PPP–, segue associado às concessões especificamente regradas pela Lei 11.079/2004. Por esta acepção ampla, o conceito de contratos de parcerias compreende, basicamente, todas as formas de vínculo obrigacional entre os entes públicos e pessoas privadas, envolvendo desde convênios até os instrumentos de delegação da prestação de serviços públicos (por concessão ou permissão).

Aludidos os objetivos e formas de que se vale a Parceria, temos já algum suporte teórico para desvelar os rumos ora indicados para a educação pública e seu lugar no mundo do trabalho, pois “diga-me onde está o trabalho em um tipo de sociedade e eu te direi onde está a educação. Em uma sociedade do capital, a educação e o trabalho se subordinam a essa dinâmica” (MÉSZÁROS, 2008, p. 17).

Das leituras empreendidas até aqui fica o alerta quanto à aceitação, pela sociedade e principalmente pela classe trabalhadora, que tem na escola pública uma importante possibilidade de conhecimento sistematizado e mobilidade social, dessa lógica gerencial excludente que amplia cada vez mais o espaço para o capital em detrimento do estreitamento de possibilidades do exercício da cidadania via educação.

Tal alerta é validado até por parte da doutrina, pois Dallari (2005); Oliveira (2005); Grotti (2010) respectivamente esclarecem que “não se pode, entretanto, entender as PPPs como uma solução mágica, totalmente segura e isenta de dificuldades e até mesmo de contradições”, “No entanto, importa esclarecer que a PPP não é uma poção milagrosa para a viabilização do crescimento econômico e a promoção do desenvolvimento, nem um antídoto infalível à estagnação social que assola o país”, e ainda, “Não nutramos, porém, ilusões quanto ser a PPP verdadeira panaceia, a legitimar, por sua só existência, a solução para todos os problemas nacionais”.

Na verdade, urge que todos aqueles comprometidos com a base democrática resistam com a ideia fundamental de que a educação escolar pública é um bem social que vai além da proposta de escola para todos, com ela se espera a promoção do pleno desenvolvimento da pessoa de tal monta que tenha condições de exercitar a cidadania conforme suas necessidades.

Estudos de (ADRIÃO et al., 2009), (MELO, 2015), (APPLE, 2005), (FRIGOTTO, 2015) e outros demonstram que, por trás da narrativa da garantia de qualidade, universalização e equidade da educação, o que realmente aumentou ou ampliou-se foi o leque de possibilidades de sua mercantilização como mais uma estratégia do capital financeiro. Como, por exemplo, o mercado do livro didático, uma vez que um dos maiores programas de compra de livros didáticos e tecnologia educacional do mundo, esta sob a gestão do governo brasileiro, as cifras são tão consideráveis que em 2013, conforme informações contidas no site oficial (MEC/BR) houve a movimentação de 01 bilhão de reais e isso se tornou um atrativo e um meio de novos negócios “conforme solicitavam investidores nacionais e internacionais” (ADRIÃO et al., 2015, p. 28).

O livro didático e a escola mantêm uma relação simbiótica. A expansão da escolarização amplia o público leitor de livros, e a existência destes – em particular, os destinados especialmente à escola – possibilita a própria escolarização da sociedade. No decorrer do século XVIII e, principalmente, no século XIX, esse processo se acentuou com a emergência, a consolidação e o fortalecimento dos Estados nacionais: a educação escolar tornou-se direito do cidadão e obrigação do Estado; estabeleceram-se os princípios de ensino público, gratuito, laico e obrigatório; e formularam-se, em certos

países, os programas curriculares unificados em âmbito nacional (MUNAKATA, 2012, p. 59).

No Brasil, em 1985, foi criado o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) e desde então é quem media a relação do Estado com o mercado de livros didáticos. Com cifras consideráveis, tal mercado tem no livro didático uma mercadoria com milhões de consumidores “distraindo” que não atentam para essas cifras e são excluídos do processo de escolha dos mesmos. O aluno é preterido nesse processo e a ele cabe receber o pacote fechado. Do lado do professor, podemos afirmar que a escolha se faz de maneira medíocre, uma vez que não existe uma preparação para essa escolha, os representantes divulgadores das editoras, chegam às escolas, munidos de alguns exemplares e em pouco tempo requerem que a escolha seja manifestada, por vezes deixam por poucos dias, geralmente na sala dos docentes, alguns desses exemplares para avaliações, mas as opções são reduzidas quase sempre a duas ou três empresas editoriais. Para Munakata (2012, p. 63):

Reduzidas à sua forma mercantil, como valor de troca, resultado de trabalho abstrato, todas as mercadorias – e não apenas as da indústria cultural – se equivalem. Saco de batata, refrigerante, serviço odontológico, automóvel, passagem aérea, livro didático, camiseta, eletrodomésticos, livro de Marx, de Adorno, de Hayek ou de pornografia, chácara, filme, ingresso para um concerto de Beethoven ou Berg, caneta, porta-retrato, tudo, tudo que possa ser vendido e comprado, tudo é esse ser – para – o - lucro e possibilita a produção e a reprodução da sociedade capitalista.

Consideramos muito grave a ideia que tem se oficializado de transformar a educação pública, que é um direito constitucional, em mais uma forma de mercadoria, o financiamento aos setores privados com recursos públicos representa desresponsabilizar o Estado federal e os governos estaduais de uma responsabilidade constitucional. Ao oficializar tal transformação não temos dúvidas de que as persistentes desigualdades sociais e econômicas do Brasil serão ainda mais estarrecedoras.

Segundo Adrião (et al.2015, p.39) referendadas por pesquisa,⁴⁷ são quatro os maiores grupos que fornecem livros didáticos à educação pública, e que usufruem do bolo financeiro oferecido pelo governo federal.

Vejamos o quadro disponibilizado em relatório que demonstra o volume de recursos públicos repassados para tais grupos mediante participação no PNLD.

⁴⁷ Este estudo resultou em relatório sobre a adoção de “Sistemas Privados de Ensino” por redes públicas de educação básica no Brasil, considerando as consequências dessa opção de política para a efetivação do direito à educação. Ver referências.

Quadro 05: Volume de recurso público repassado à iniciativa privada – compra de material didático.

Grupo empresarial	Valor total (R\$)		
	2012	2013*	2014*
Abril Educação/ Ática	194.550.185	167.999.741,43	179.825.557,34
Abril Educação/ Scipione	102.786.747	90.090.915,95	55.283.609,63
Santillana/ Moderna	220.734.328	145.245.647,46	211.607.432,76
Santillana/Richmond	15.842.659	16.019.228,74	14.669.993,55
Positivo	30.109.299	24.-36.576,37	28.017.245,75
Pearson	-	3.036.037,95	2.022.507,00

Fonte: FNDE * Inclui coleções para Educação de Jovens e Adultos (Ensino Médio). ** Inclui negociações envolvendo objetivos digitais e livros em língua brasileira de sinais (Libras) fornecidos pelas editoras (sem EJA).

Ainda mais conforme pesquisa de Adrião (op.cit.), os investimentos públicos totais no PNLD durante o período selecionado correspondem a R\$ 1.099.847.675,00 em 2012; R\$ 862.222.089,49 em 2013 e a R\$ 1.127.578,81 em 2014, conforme divulgação oficial, é notória a concentração dos recursos desse programa em dois dos grupos pesquisados: Abril e Santillana.

Nesse contexto, entendemos que a linguagem da privatização e as reformas do mercado dão muita importância às vendas pactuadas de programas educacionais diversos, à avaliação de resultados e à responsabilização dos professores e dos estudantes pelo fracasso escolar, por isso é uma linguagem que respalda o repasse da educação pública às grandes corporações que enveredaram ao campo educacional por perceberem aqui, um novo nicho ao capital. “A privatização é muito sugestiva para os que legislam e não querem gastar dinheiro em escolas, bem como para os cidadãos que não querem apoiar a educação pública por meio de um aumento de impostos” (IMBERNÓN, 2008, p. 65).

Mediante as leituras até aqui realizadas, fazemos uma analogia ao guarda-chuva e ousamos comparar as PPPEs a este instrumento de proteção às intempéries, mas neste caso as protegidas são as grandes corporações com selos editoriais, que caminham a passos largos para a oligopolização desse cenário de vultosas negociações de venda de apostilas, material didático/kits de formação, com o governo federal que, por sua vez, se vale do discurso de que tudo é feito em nome do zelo à educação pública. Temos nossas ressalvas quanto a este discurso e percebemos cada vez mais a necessidade de nos posicionarmos efetivamente para além do discurso.

“Portanto, devemos decidir se queremos uma educação para a igualdade ou uma educação para a exclusão. Se queremos ser agentes de transformação ou de transmissão” (FLEXA; TORTAJADA, 2008, p.29).

O certo é que, diante da crescente experiência internacional e nacional na criação de novas formas de parceria com a iniciativa privada na gestão das ações estatais, o Estado do Pará não ficou alheio e implantou o “Pacto Pela Educação do Pará - (PPEP)”, articulador da política educacional vigente na Rede Estadual de Ensino do Estado. Este será nosso objeto de análise na primeira seção do terceiro capítulo dessa dissertação, bem como é no terceiro capítulo que faremos um estudo mais pontual do contexto em que o Projeto “**Mundiar**” surge como a proposta ideal via PPP para combater os altos índices de evasão e distorção idade/ ano comprovadamente existente em todo o território estadual, ainda dissertaremos sobre o contrato que rege tal parceria e por fim a metodologia, a atuação do professor unidocente e a identidade do aluno que chamaremos de expectador por conta do uso da telessala.

CAPÍTULO 3 – A IMPLANTAÇÃO DO PROJETO DE ACELERAÇÃO DA APRENDIZAGEM “MUNDIAR” NO CONTEXTO DO PACTO PELA EDUCAÇÃO DO PARÁ

As políticas são ações de governo que visam concretizar as orientações constitucionais e da legislação educacional, a articulação entre a legislação e as políticas; entre estas e os programas é permeada por diretrizes mais gerais que orientam o planejamento e a execução das ações (BRASIL, 2014), mas ainda assim, há áreas que representam desafios consideráveis, pois temos insistentemente constatado que tais ações não são garantidas a partir da participação popular, daí porque os efeitos nefastos sobre a educação escolar pública que insiste em revelar-se desigual para os diferentes públicos que dela fazem uso, por exemplo.

Ademais, as diretrizes referendadas em 2000 na Cúpula Mundial de Educação (Dakar, Senegal) estabeleceram metas que forjaram uma nova realidade da educação no Brasil, daí a elaboração do Plano Nacional de Educação (PNE) que ao ser aprovado em 06 de maio de 2014 apresenta-se com 14 artigos e 20 metas que visam a universalização do atendimento escolar na pré-escola, no ensino fundamental e no ensino médio, erradicação do analfabetismo, expansão do acesso à educação não obrigatória, dentre outras (BRASIL, 2014), assim, a meta 07 busca “fomentar a qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem de modo a atingir as seguintes médias nacionais para o IDEB”, sendo este o mote do “*Pacto pela Educação do Pará*” (PPEP):

Quadro 06: Projeção do IDEB

IDEB	2015	2017	2019	2021
Anos iniciais do ensino fundamental	5,2	5,5	5,7	6,0
Anos finais do ensino fundamental	4,7	5,0	5,2	5,5
Ensino Médio	4,3	4,7	5,0	5,2

Fonte: Relatório Educação Para todos no Brasil 2000-2015 *Versão Preliminar

Disponível: portal.mec.gov.br/docman/junho-2014-pdf/15774-ept-relatorio-06062014/file

Este contexto, tendo que alcançar índices previstos até 2021, principalmente no ensino médio, remete a um dos maiores desafios para as políticas educacionais, pois o Brasil não consegue vivenciar uma experiência de educação engajadora e de qualidade social, apesar de um significativo arcabouço legal que respalda o acesso à escola pública de adolescentes, jovens e adultos tais como:

Lei do Grêmio Livre (Lei nº 7.398, de 04 de novembro de 1985);
Constituição Federal de 05/10/1988 que inclui o princípio da “gestão democrática”;
Estatuto da Criança e do Adolescente- ECA (Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990);
3ª Lei de Diretrizes e Bases da Educação- LDB (Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996).
1º Plano Nacional da Educação (Lei nº 10.172, de 09 de janeiro de 2001);
Estatuto da Juventude (Lei nº 12. 852, de 05 de agosto de 2013);
Plano Nacional da Educação – PNE (Lei 13.005, de 24 de junho de 2014).

No entanto, tal arcabouço legal não tem conseguido garantir plenamente a solução das reais necessidades da nossa juventude que é múltipla em sua identidade, antes vem consolidando o *apartheid* social historicamente instituído e fragiliza a democracia por conta de ser, em sua maioria, elaborações restritas a conselhos e empresariado da educação, sem a participação das pessoas que são mais diretamente interessadas, a saber: os profissionais da educação, crianças e jovens que tem na educação escolar pública a única possibilidade de mobilidade social.

Inferimos que, enquanto grupos de especialistas definirem o presente e consequentemente o futuro das escolas públicas ao elaborarem políticas educacionais comprometidas com o modelo neoliberal de conceber a educação, não alcançaremos a plena condição de cidadãos, aliás, tudo indica que se os índices de abandono, a evasão e a distorção idade-série continuarem a crescer, se tornarão em algo crônico na educação pública.

Conforme dados divulgados em 03/09/2018 pelo MEC e INEP, o 1º ano do ensino médio e o 6º do ensino fundamental têm as maiores taxas de reprovação e abandono dos estudantes. A cada 04 estudantes 01 deixa a escola⁴⁸.

Conforme dados divulgados pelo Censo Escolar da Educação Básica 2017, 11,2% da população entre 15 e 17 anos está fora da escola em 2017, o que significa que quase 1,5 milhão de indivíduos estão excluídos do sistema educacional. Quase metade deles já frequentou a escola, mas evadiu.

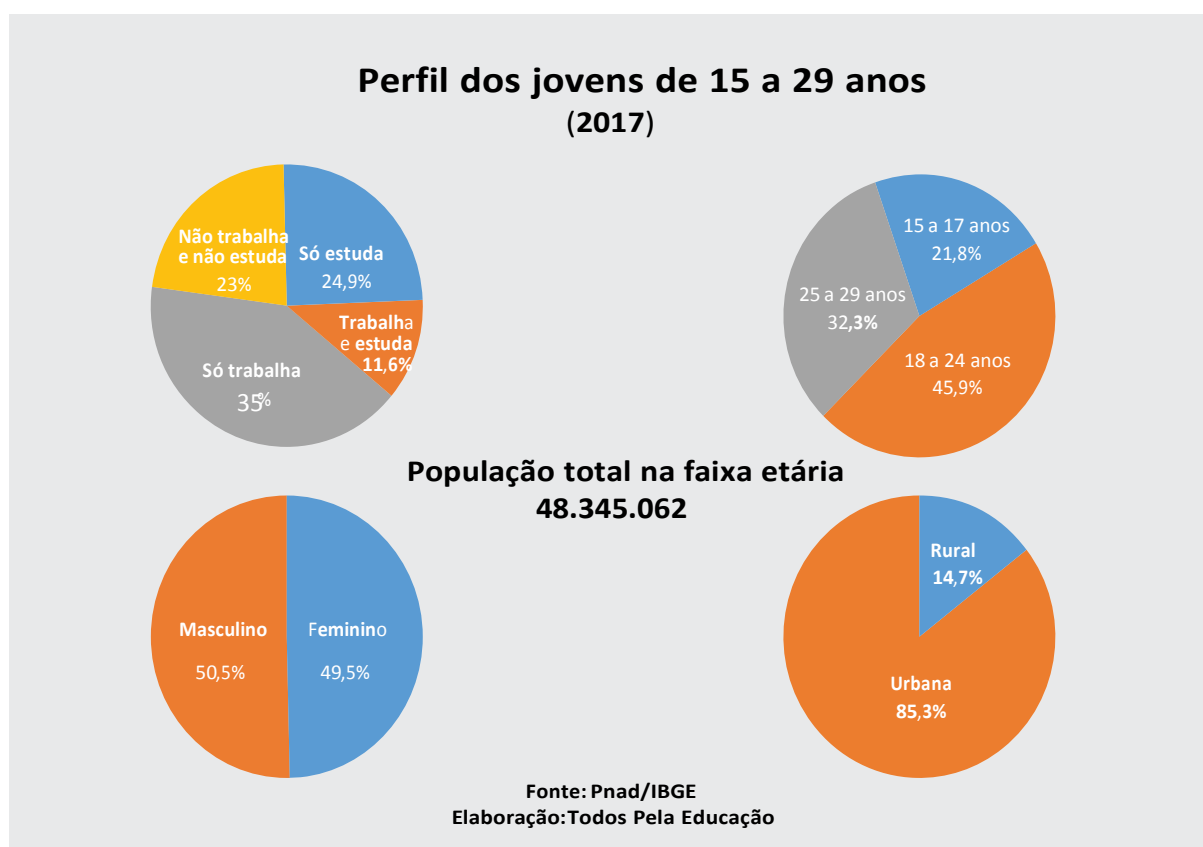
A pesquisa indica também que os que estão na escola aprendem pouco e são considerados analfabetos funcionais, pois a questão central continua sendo secundarizada, modifica-se o currículo numa renovação utilitarista, mas a dualidade estrutural se mantém a partir de questões econômicas fragilizadas pelo sistema capitalista que afirma, naturaliza e

⁴⁸ Fonte: www.jb.com.br/país/2018/09/3121

legítima a desigualdade que se dá desde o acesso ao sistema, perpassando pelo tratamento dentro desse mesmo sistema e resultando na qualidade do conhecimento adquirido que não condiz com o que está preconizado nos artigos 205 e 206 da Constituição Federal de 1988 que assegura educação gratuita e com padrão de qualidade (SAMPAIO & OLIVEIRA, 2015).

Segundo pesquisa “Agenda Juventude Brasil” coordenada pela Secretaria Nacional da Juventude, do governo federal, a população jovem apresenta o seguinte perfil que requer soluções urgentes haja vista a realidade comprovada, vejamos a figura a seguir:

Figura 03: Perfil dos Jovens de 15 a 29 anos.



Esta realidade demonstrada a partir da exposição dos dados oficiais apontam que são exatamente os jovens mais pobres financeiramente, os que mais precisam da escola numa perspectiva de mudança de vida, e que numa contradição, são os que não estudam e não trabalham, isso nos remete a tese de que há um ciclo vicioso de pobreza e exclusão uma vez que, oriundos de famílias pobres onde os pais, via de regra também não conseguiram as condições objetivas de se manterem na escola, fazem esse mesmo percurso e passam somente a alimentar os índices negativos que comprovam o fracasso escolar e a urgente necessidade de

políticas de enfrentamento que, por fim lhes garanta de fato uma inclusão efetiva e legítima na escola com apropriação de saberes e conhecimentos condizentes ao momento histórico em que vivem.

Como se pode observar há uma estrita ligação entre estas categorias – fracasso escolar → exclusão escolar → exclusão social – que se explicam, se interpenetram e colaboram para reflexões intensas e profundas, que buscam não só justificar, mas apontar caminhos que possam ser trilhados no combate à exclusão de muitas crianças e jovens, não só referente aos saberes escolares, mas também aos direitos destes cidadãos de se qualificarem para o enfrentamento de um mercado competitivo, em busca de condições mais adequadas de moradia, saúde, alimentação, etc. (BAHIA,2002, p.21).

Neste contexto, enquanto perdurarem as relações verticais de cima para baixo no processo educacional, não teremos mudanças significativas, pois, a nosso ver, é imprescindível instituir relações horizontais e espraiadas por toda a comunidade que precisa ter assegurada sua participação no momento de elaboração das políticas educacionais e durante o processo a garantia efetiva de controle social numa perspectiva humanizadora e responsável que resulte efetivamente na educação pública com qualidade social que tanto almejamos, não só como está na Lei.

Entendemos que o foco da política educacional deverá buscar o equilíbrio entre metas quantitativas, mas principalmente as qualitativas, caminho árduo, pois estamos há décadas enfrentando os mesmos problemas educacionais por conta das mesmas ações que se traduzem em: protelação, improvisação, fragmentação e falta de contextualização. Na verdade, o não cumprimento da garantia dos serviços educacionais gera inúmeros efeitos perversos que corroboram para o incremento do desemprego, violência física e psicológica num efeito dominó que se desloca por diferentes contextos e aumenta o abismo social.

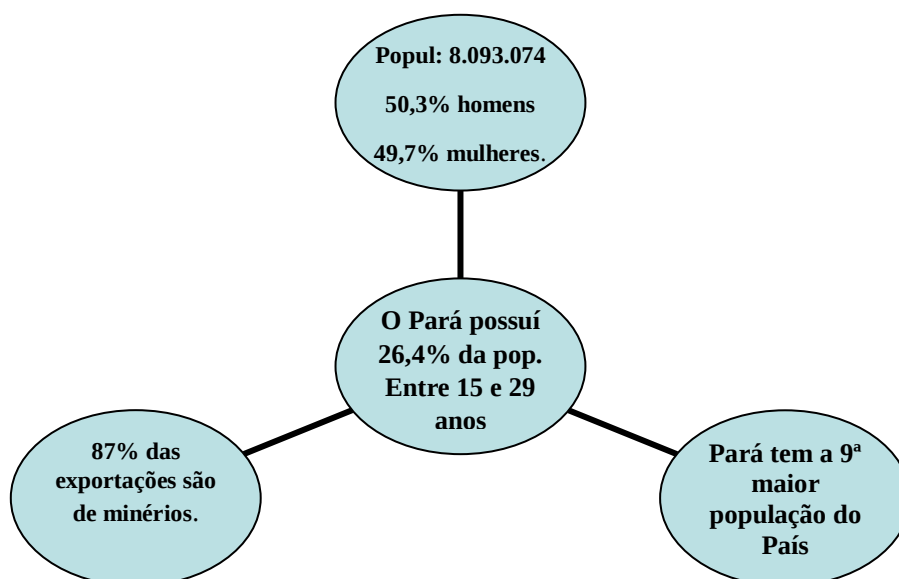
Nossos alunos da rede pública paraense são em geral, alunos com altíssima vulnerabilidade social, na sua maioria advêm de famílias de baixa renda ou nenhuma renda, moram na periferia, de famílias que enfrentam diariamente grandes desafios para se manterem unidas e não conseguem oferecer um ambiente doméstico estimulante e seguro que promova a aprendizagem e a frequência no ambiente escolar.

Neste contexto, achamos relevante saber que o Estado do Pará⁴⁹ é o segundo maior do Brasil em extensão territorial com uma área de 1.247.955,666 de superfície, mais de 16% do

⁴⁹ Simão Robisom Oliveira Jatene, é o atual governador, está em seu terceiro mandato (2002-2006,2010-2014,2014-2018/PSDB). Foi secretário de Estado de Planejamento e de Produção e secretário geral do ministério da Reforma Agrária (Fonte: Governo do Pará. Disponível em: www.pa.gov.br).

território nacional, é dividido em 144 municípios, o maior deles é Altamira, o quinto município mais extenso do mundo, e o menor é Marituba. O Estado possui Tucuruí, a maior usina nacional de geração hídrica, e está em processo de construção da Usina de Belo Monte, prevista para ser a maior do planeta⁵⁰. Sua capital é Belém. Conforme o PNAD 2014 o Pará apresenta os seguintes dados:

Figura 04: Conhecendo o Pará



<https://ww2.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/trabalhoerendimento/pnad2014/>

Ao realizar pesquisa no *site* da SEDUC foi constatado que entre 2016 e 2017, são 12 os programas e projetos implantados ou em processo de implantação no Estado⁵¹, sendo seis (06) deles em parceria com o MEC, tais como: Pronatec; Programa Novo Mais Educação; Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE); Funcionamento das Escolas no Final de Semana (FEFS); Educação Integral (Mais Educação); Plano de Desenvolvimento da Escola e 6 Programas e Projetos que a SEDUC desenvolve em parceria com outras entidades: Jovem de Futuro; Escolas de Portas Abertas; Pacto pela Educação do Pará; **Projeto de Aceleração da Aprendizagem “Mundiar”**, SISPAE; Aprender Mais.

⁵⁰ Informações disponíveis no Anuário do Pará 2016/2017- Jornal Diário do Pará, Belém: v.7, n.7, 2016.

⁵¹ Ver anexo resumo de cada um desses programas conforme órgão responsável e foco de atuação.

Também constatamos a realidade no Pará quanto aos jovens entre 15 e 17 anos, que estão em idade de cursar o ensino médio, representando 6,2% da população ou 505.743 pessoas. A expectativa quanto ao número de anos de estudo da população no Pará é de 8,5 contra 9,5 do País e ao analisarmos as ocupações dos jovens por sexos, percebe-se que as mulheres estudam mais que os homens, isso se dá tanto quando comparamos a média como especificamente em cada uma das faixas etárias.

Conforme ainda dados do IBGE, assim como a população total do Pará, os jovens são majoritariamente negros, chegando a quase 80% da população em diferentes faixas etárias.

Quanto aos dados referentes ao quadro educacional no Pará, temos:

Quadro 07: Educação Pública no Pará.

São 39 Diretorias Regionais de Educação.	87,2% dos jovens de 15 a 17 anos estão na escola. Apenas 68,4% estão na série adequada	89,9 mil jovens entre 15 e 17 anos estão fora da escola.
As matrículas das escolas estaduais no ensino médio somam 359.127	875 escolas estaduais. Sendo 716 (81,8%) urbana e 159 (18,2%) em área rural.	547 escolas com ensino médio regular.

Fonte: Censo Escolar/ INEP de 2017.

Segundo o IBGE (2017), no Pará os indicadores mostram que 15,9% da população se encontram em situação de extrema pobreza. No Estado, também há mais pobres (32,3%) do que no País (15,2%), tal situação gera uma triste realidade uma vez que a expectativa de anos de estudo da população também é menor que a do restante do País. No Pará, a população jovem de 15 a 17 anos (15,3%) concilia as tarefas de estudar, trabalhar e manter o sustento domiciliar e 28,5% estão fora da escola.

Neste contexto, inúmeros desafios também são expostos quando analisamos os dados referentes à educação escolar de nível médio no Estado do Pará, o desafio regional está para além da efetivação da matrícula, está na expectativa de “ações de permanência desses jovens para a continuação de seus estudos, por meio da criação de uma rede de escolas com condições de desenvolver um currículo que atenda às suas necessidades” (Pará / CEE, 2013, p. 4). Segundo discurso da atual secretária de educação do Pará, Sra. Ana Hage⁵², que busca

⁵² Ana Cláudia Hage é a atual secretária de educação do Estado do Pará, antes de ser titular já atuava como adjunta de ensino na SEDUC, atualmente também é membro do Fórum Estadual de Educação do Pará.

respaldar as ações do atual governo estadual quando se refere à educação pública, “É impossível se pensar em transformação das condições objetivas da sociedade paraense, sem que a educação assuma a centralidade nas ações governamentais”, eis a justificativa para as atuais ações do governo paraense a partir do lançamento do Pacto Pela Educação do Pará e a PPP.

Para que essas ações que buscam a permanência do jovem na escola sejam satisfatórias, é imprescindível que se conheça realmente a realidade da educação escolar pública paraense a partir dos próprios jovens, como passo fundamental para transformar tal realidade que historicamente tem alijado gerações inteiras de prosseguir em seus estudos posteriores. Outrossim, a necessidade de mecanismos de transformação é percebida por toda a sociedade (principalmente pesquisadores das políticas educacionais) a partir da divulgação de dados que nos fornecem informações que chamam atenção quanto a reprovação, abandono e aprovação quando comparada com as médias nacionais que aqui é três vezes mais, conforme quadro a seguir:

Quadro 08: Reprovação, abandono, aprovação no Pará e no Brasil.

ENSINO MÉDIO	PARÁ			BRASIL		
	REPROVAÇÃO	ABANDONO	APROVAÇÃO	REPROVAÇÃO	ABANDONO	APROVAÇÃO
1º ano EM	13,1	21,4	65,5	17,7	10,0	72,3
2º ano EM	8,8	17,9	73,7	11,0	7,2	81,8
3º ano EM	10,8	15,8	73,4	6,6	5,4	88,0

Fonte: Censo Escolar 2015

Elaboração Instituto Unibanco

Ainda, conforme “Estudo Diagnóstico sobre o Ensino Médio no Pará” elaborado por Silva e Pereira⁵³ (2013, p.23) essa etapa se caracteriza por:

- 1- Taxas de matrícula marcadas pelo gargalo da reprovação e evasão do ensino Fundamental;
- 2- Elevadas taxas de reprovação, especialmente na rede estadual;
- 3- Elevadas taxas de abandono;

⁵³ Equipe de elaboração do estudo: Estudo do Currículo – Prof. Dr. José Roberto Silva e Diagnóstico do ensino médio: Prof. Me. Ricardo Pereira (SEDUC-PA).

- 4- Distorção idade-série como consequência da reprovação e abandono no interior do Ensino Médio.
- 5- Ensino Médio eminentemente noturno.

Mediante este diagnóstico divulgado no estudo mencionado, a estratégia do governo estadual no enfrentamento dessa realidade que ameaça a juventude paraense, está sendo efetivada pela articulação denominada, “*Pacto pela Educação do Pará*” (PPEP), lançado em 26 de março de 2013, que consiste, conforme discurso oficial, em um esforço integrado de diferentes setores e níveis de governo, da sociedade civil (fundações, ONGs e demais organizações sociais), da iniciativa privada e de organismo internacional (Banco Interamericano de Desenvolvimento - BID), de caráter suprapartidário, intersetorial, federativo e participativo. Inferimos que o arcabouço jurídico que regulamenta o PPEP⁵⁴ favorece intensamente a incorporação de princípios próprios de empresas privadas garantindo-lhes vantagens e aliviando o ônus quando do insucesso de programas e projetos por elas idealizados e implementados. Costa e Santos (2015, p.1386) depreendem “Que o arcabouço jurídico que regulamente tal Pacto favorece intensamente a incorporação de princípios próprios de empresas privadas nas unidades contempladas com as parcerias”.

O Plano estratégico do PPEP prevê o aumento do IDEB a partir do desempenho nas avaliações em larga escala e a diminuição das taxas de reprovação e abandono. Prevê, mas não tem garantido uma vez que o quadro da educação pública paraense apresenta-se cada vez mais preocupante. O IDEB, a nosso ver, maquia a realidade educacional uma vez que trabalha com metas projetadas para o nível dos países da OCDE como Japão 529, Estônia 524, Finlândia e Canadá 523 e que, portanto, não reflete a realidade nacional, tampouco local. Conforme o *site* da OCDE⁵⁵, 134 pontos é a distância de desempenho médio do Brasil e do Japão, portanto para realidades diferentes, os resultados serão diferentes.

Ora, atingir a meta não significa atingir a qualidade social esperada por professores e alunos, pode até significar um progresso, que quase sempre fortalece o discurso dominante em suas ações, por isso não se deve supervalorizar e dar como certo o alcance das metas

⁵⁴ Lei estadual nº 7.649 de 24/07/2012 Dispõe sobre normas de licitação e contratação de Parcerias Público-Privadas - PPP no âmbito do Estado do Pará e dá outras providências.

Decreto estadual 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

⁵⁵ <http://www.oecd.org/brazil/>

projetadas como garantia de qualidade e sucesso educacional, até porque os espaços públicos de educação estão cada vez mais se tornando lugar para treinar os alunos para que alcancem esses números. Concordamos com Salvador (2017, p. 66) em que:

Políticas públicas educacionais específicas precisam ser implantadas para oferecer melhores condições de funcionamento das escolas e enfrentar as desigualdades regionais ou a mercantilização ampliará as desigualdades já existentes.

No entanto, tais políticas precisam superar as dualidades e contradições entre, até mesmo as regiões do País e as intermunicipais.

Uma das ações estruturais do Pacto pela Educação do Pará é o Sistema Paraense de Avaliação Educacional (SisPAE), que tem fornecido anualmente dados sobre o desempenho de estudantes do Ensino Fundamental e do Ensino Médio em todo o Estado e tem sua implantação como melhoria das condições das escolas públicas nos municípios paraenses.

Neste contexto, a partir do esforço integrado pelos diferentes setores, segundo a SEDUC, foi concebido um Plano Estratégico, estruturado para alcançar os resultados projetados tais como:

R1: aumentar o desempenho dos alunos do Ensino Fundamental (Projeto **Mundiar**);

R2: melhorar o desempenho dos alunos do Ensino Médio (Projeto **Mundiar**);

R3: investir na qualificação dos profissionais da educação;

R4: renovar a estrutura física das escolas e melhorar os recursos didáticos pedagógicos utilizados em sala de aula (equipamentos);

R5: aprimorar a gestão da Secretaria de Educação em todos os níveis administrativos;

R6: envolver governo, escolas e comunidade nas ações destinadas à melhoria das atividades educacionais, e

R7: fomentar o uso da tecnologia da informação para a melhoria da prática docente e da gestão escolar (aqui cabe grande espaço para a inserção das PPPs) (Pará, 2013).

Assim, a SEDUC dá concretude ao PPEP, a partir da execução de ações do “Programa de Melhoria da Qualidade e Expansão de Cobertura da Educação Básica no Estado do Pará” (PMQEEB/PA), viabilizado com a garantia dos recursos do Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), que financia 57,3% de um investimento total de 351,8 milhões de

dólares 200,8 milhões do financiamento concedido por empréstimo conforme contrato N° 2933/OC- BR ao Estado pelo BID e 150,6 milhões de dólares da contrapartida do Tesouro Estadual, tal orçamento, conforme *site* oficial da SEDUC deverá ser assim distribuído:

Quadro 09: Orçamento de investimentos.

QUADRO DO ORÇAMENTO DE INVESTIMENTOS					
COMPONENTE	DESCRIÇÃO	FONTES DE RECURSOS (U\$)			
		BID	TESOURO ESTADO	TOTAL	%
1	Expansão da Cobertura e Melhoria da infraestrutura da educação básica e profissional	123.079.000,00	95.664.000,00	218.743.000,00	62%
2	Melhoria da progressão, conclusão e qualidade da educação básica	48.018.000,00	37.249.00,00	85.267.000,00	24%
3	Gestão e monitoramento da rede escolar e avaliação	18.748.000,00	15.337.00,00	34.085.000,00	10%
4	Administração	10.965.000,00	2.400.000,00	13.365.000,00	4%
TOTAL		200.810.000,00	150.650.000,00	351.460.000,00	100%
Participação por fonte		57%	43%		

Fonte: <http://www.seduc.pa.gov.br/site/pmeep/modal?ptg=7860>. Acesso em: 12/06/2018.

Ainda, a funcionalização ou a instrumentalização do PPEP se dá com a orientação de intelectuais orgânicos a serviço da reprodução ideológica do Capital uma vez que tal orientação inicia-se a partir do momento em que o próprio Estado convoca empresários e organizações sociais a fazerem parte dessa articulação, que conforme discurso oficial busca tão somente viabilizar uma agenda comum de melhoria da qualidade da educação pública. Não corroboramos com esse discurso, pois a nosso ver trata-se de um conluio “com o propósito de balizar todo o sistema público de ensino, orientando desde a destinação dos recursos, passando pela gestão das escolas, até a organização curricular” (MAGALHÃES; CRUZ, 2018, p. 07). Segundo Costa e Santos:

Assim, percebemos que se consolida no Pará algo que começou no Governo FHC, mesmo partido do atual governo paraense – PSDB, que foi a transferência de responsabilidade por um serviço essencial à população para entidades do Terceiro Setor por meio das parcerias público-privadas as quais se consolidam como premissa de quanto maior o número de pessoas trabalhando melhor será o resultado alcançado, pois tem-se mais parceiros

trabalhando em prol de um objetivo, segundo os governantes (2015, p.13093).

São pactos que buscam firmar-se a partir da construção de um consenso de que a melhor maneira do Estado garantir o direito à educação é por meio da prestação de serviços pelo setor privado. Essa melhoria não é percebida quando analisamos o cotidiano dos jovens paraenses que cada vez mais estão enveredando para o mundo do crime e do trabalho informal, por exemplo, esta realidade constatada nos constrange a buscar saber que educação é essa que nossos jovens estão recebendo a partir da implantação do Projeto “**Mundiar**”, mais especificamente, que não lhes cative a permanecer no ambiente escolar e muito menos os emancipe.

O PPEP se efetiva por meio do Programa de Melhoria da Qualidade e Expansão da Cobertura da Educação Básica no Pará, sob o contrato Nº 2.933/OC-BR (BR- L1327)⁵⁶ assinado em 16 de dezembro de 2013, e conforme Regulamento anuncia que:

Estabelece a organização, procedimentos, termos e condições que regem a execução do Programa de Melhoria da Qualidade e Incremento da Cobertura da Educação Básica no Estado do Pará, parcialmente financiado pelo Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID). Esta norma foi aprovada pelo Secretário Estadual de Educação mediante a Portaria Nº 886/2013 e pelo BID através da comunicação Nº CBR- 3653/2013. Qualquer modificação deste documento deverá ser aprovada pelas mesmas instâncias (SEDUC, 2013).

O Programa em questão tem o objetivo de aumentar em 30% o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB)⁵⁷ do Estado que entre 2005 e 2015 subiu de 2,6 para 3,0 com bastantes inconstâncias ao longo do período, mas sempre abaixo em relação à pontuação nacional nas etapas do ensino fundamental e médio, cuja meta pretende ser alcançada a partir do combate à evasão e da repetência, com a aceleração da aprendizagem e

⁵⁶ O Contrato firmado é um instrumento público, e portanto acessível a qualquer cidadão interessado. Para saber mais, consulte a Lei de Acesso à informação Lei nº 12.527/2011.

⁵⁷ Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), uma das primeiras iniciativas brasileiras para medir a qualidade do aprendizado nacionalmente e estabelecer metas para a melhoria do ensino. Foi criado em 2007 pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). É um indicador nacional que possibilita o monitoramento da qualidade da Educação pela população. O IDEB é calculado a partir de dois componentes: a taxa de rendimento escolar (aprovação) e as médias de desempenho nos exames aplicados pelo Inep. Os índices de aprovação são obtidos a partir do Censo Escolar, realizado anualmente. As médias de desempenho utilizadas são as da Prova Brasil, para escolas e municípios, e do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), para os estados e o País, realizados a cada dois anos.

correção do fluxo escolar dos estudantes em distorção idade/série possibilitando assim que eles terminem o ensino fundamental em 24 meses e o ensino médio em 18 meses, contrariando até mesmo o tempo escolar previsto na LDB, respectivamente.

Para Magalhães e Cruz (2018, p.13):

Tendo como princípio educativo o fetiche dos testes, a redução da avaliação a instrumentos de obtenção de índices, a exposição pública de comunidades escolares, a premiação e a punição de professores e alunos, a quebra da perspectiva de carreira docente e, especialmente, o controle, o “Pacto pela Educação” é a evidência dos limites do projeto internacional de reforma fiscal que tenta se ocultar na parcialidade da ideologia do consenso e na articulação dos grandes grupos econômicos que se revezam em veículos de comunicação e nos diversos fóruns temáticos criados com o propósito de legitimá-los.

Neste contexto e mediante a celebração de assinatura do contrato nº 2.933/BR (BR-L1327), supracitado, ocorre a Parceria Público-Privada no Estado do Pará, que traz em si o desenho das políticas educacionais para os próximos anos, políticas focalizadas que expõem uma parcela considerável da juventude estudantil a uma educação planejada em escritórios de grandes instituições financeiras e/ou fundações, longe assim do contexto em que vivem o cotidiano escolar, sem considerar a realidade concreta de seus prováveis usuários.

Depreendemos, aqui, o uso de expressões universais como “qualidade”, “acesso”, “educação”, “redes de ensino” e tantas outras, sendo ressignificadas em contexto condizente ao discurso das Organizações Internacionais que orientam as reformas fiscais dos diferentes Estados Nacionais. Neste sentido, estabelecem um diálogo com a comunidade educacional a partir de recomendações, orientações, formações e fóruns com o propósito de tornar comum, a ideia de que a opinião pública concorda com o projeto governamental de repassar à iniciativa privada o gerenciamento do bem público. Para Queiroz *et al.* (2017):

O PPEP é o arcabouço destinado a integrar todos os programas e projetos contidos nas políticas da Educação Básica, tornando legal as parcerias público-privadas por intermédio do Decreto nº 694/2013, como parte integrante da gestão e do currículo da Educação Básica na Rede Estadual de Ensino do Pará- REEP (p.02).

Entendemos que as PPPs, ora instituídas, negam principalmente à juventude uma educação com a qualidade social, entendida por nós como aquela que promove emancipação, justiça social e possibilita igualmente a distribuição dos bens educacionais a todos como um direito e não como um serviço. Neste sentido, parafraseando Correia (1991, p.24) temos um

contexto de mudança tutelada em que se produz uma verdadeira indústria da mudança educacional com tudo planejado, que prepara as pessoas para aceitarem o que será posto dentro dos limites desejados. No entanto, corroboramos com Magalhães e Cruz (2018, p. 21) em que “A base material dominante cria as ideias dominantes, mas, contraditoriamente, também fertiliza as condições para que letras e melodias se articulem em coros dissonantes, ainda que marginais”. Cabe então, de nossa parte, a articulação e otimização do tempo escolar na efetivação dessa ideia de resistência emancipadora. Ainda segundo Queiroz *et al.* (2017, p.11):

A amplitude política do Pacto Pela Educação no território paraense é alinhada em conformidade ao projeto de poder e reproduz na esfera municipal a mesma configuração do Comitê de Governança⁵⁸. A reprodução da política educacional articulada a relação público-privada avança no contexto territorial paraense, por meio da participação de empresas instaladas nos municípios. O Estado do Pará por dispor de um potencial natural extraordinário, torna-se objeto de cobiça do Capital para implantação de projetos econômicos [...].

Retomando a análise do regulamento que normatiza o PMQEEB/PA, segundo, ainda informações do *site* oficial da SEDUC, o programa está estruturado em quatro eixos ou componentes em cada um contempla um conjunto de ações gerenciais e técnicas específicas do campo pedagógico, do ensino, da infraestrutura e da gestão educacional.

O eixo “Melhorias da Qualidade da Educação Básica”, está constituído pelos projetos: Aceleração da Aprendizagem – “**Mundiar**”; Recuperação de Conteúdo (Aprender Mais); Gestão Escolar (Programa Jovem do Futuro); Alfabetização (Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC) - Escola de Tempo Integral; Contratação, formação inicial e treinamento de professores e Implantação do Centro de Formação de Profissionais da Educação Básica (CEFOR- já em funcionamento), bem como o Ensino Médio Presencial com Mediação Tecnológica, denominado Sistema Educacional Interativo (SEI), ainda em fase de implantação do que conforme a SEDUC é uma metodologia educacional que atenderá alunos concluintes do Ensino Fundamental em comunidades rurais onde não há oferta do Ensino Médio ou quando a demanda for superior ao número de vagas oferecidas (SEDUC, 2013).

Todas essas ações se coadunam com metas previstas no Plano Nacional de Educação e no Plano Estadual do Pará (2010-2020), quanto ao ensino médio que estabelece o atendimento escolar para toda a população de 15 a 17 anos, bem como a elevação da taxa líquida de matrícula para 85%. Mediante a realidade demonstrada em números podemos perceber que

⁵⁸ O Decreto nº 694/2013 institui o Comitê de Governança Estadual e os Comitês de Governanças Regionais do Pacto Pela Educação, objetivando assegurar a sustentação política e operacional das ações educacionais.

ainda há uma grande distância entre o planejado e o efetivamente alcançado, daí porque o Estado ter que criar mecanismos que viabilize de fato o alcance de tais metas, pois deveras o Pará possui índices muito baixos quando comparados à média nacional e a macrorregião onde fica localizado.

Segundo *site* da SEDUC a nota do IDEB diminuiu nos últimos anos, as taxas de aprovação, reprovação e abandono (como já demonstrado em tabela citada na página 111 desta dissertação) também são preocupantes, pois só tende ao crescimento, a estratégia então viabilizada pelo governo estadual via Secretaria de Educação para melhorar a qualidade da educação pública tem sido a implantação de diversos programas, projetos e iniciativas educacionais. No entanto, apesar do pressuposto nestes programas educacionais, ao fazermos uma análise em seus escritos, não conseguimos identificar o compromisso com a formação da pessoa humana e nem a consolidação dos fundamentos científico-tecnológicos, antes se revelam como a continuação de um projeto com as marcas da dualidade e a ampliação da desigualdade, pois aos jovens, por mais uma vez é destinada a oferta de uma educação preparatória ao ingresso precoce no mercado do subemprego, tão somente.

Por isso, inferimos que, enquanto a educação pública for ofertada sem um projeto coletivo de formação humana que emerge como uma comunicação entre pessoas livres em graus diferentes de maturação humana (SAVIANE & DUARTE, 2010) em espaços completamente inadequados, precarizados, insalubres, sem o mínimo de conforto, não conseguiremos superar as diferentes formas de dificuldades que se expressam em evasão, abandono e repetência, também há a urgente e não menos necessária substituição de metodologias inadequadas às novas características das juventudes e a imprescindível formação continuada dos 14.636 mil professores atuantes no ensino público, segundo o Censo 2016. Destarte:

De repente, a escola oficial obrigatória torna-se, ela própria, uma fonte de injustiça social. Torna-se uma fonte de injustiça social pela dupla razão de que ou deixa sair das suas portas indivíduos que não estão em condições de competir no mercado de trabalho oficial (condenando-os assim a formas variadas de desemprego) ou aprisiona os seus alunos em esquemas de formação sem fim tornando-os estagiários-profissionais, eternamente prontos para o ingresso num mercado de trabalho ilusório. Nestas condições, o Estado assume-se plenamente como Estado Regulador, como mediador de um novo processo de restauração social que passa pela preocupação de garantir, em primeiro lugar, a competitividade do país face a um mercado cada vez mais mundializado. Em segundo lugar, faz parte deste processo de regulação a promoção de programas de educação multicultural (a partir de um espaço, conforme se deixou dito, “em transição” entre o “espaço de cidadania” (nacional) e o “espaço mundial” que através da sua preocupação

com o sucesso de todos os alunos tentam garantir para todos os indivíduos trajetórias de adaptação e desenvolvimento (STOER, 2006, p. 139).

Considerando que o PPEP já está implantado em todo o Estado do Pará e conta com o apoio de grandes “parceiros” como: BID, Fundação Vale, Instituto Unibanco, Fundação Itaú Social, Itaú BBA, Instituto Natura, Fundação Telefônica, Instituto Synergos, além de inúmeros parceiros locais, pode-se, em tese, afirmar que o Estado do Pará assume-se como um Estado Regulador, como mediador de acordos e pactos que corroboram com, segundo Magalhães e Cruz (2018, p. 10), “entidades privadas que adotam como *modus operandi* apresentar-se como expressão de um consenso, o que lhes asseguraria o direito de definir as políticas de governo, ou seja, atrelá-las ao processo de produção de mercadorias”.

Eis a tensão estabelecida, o mal-estar é patente, pois em uma mesma sociedade fica evidente a disputa de dois modelos de escola, uma que vê na educação pública a possibilidade de inclusão social e outra que a percebe como espaço meritocrático, e por isso mesmo, altamente excludente, o poder e a opressão estão pulverizados em todo e qualquer lugar e na escola não é diferente, sordidamente estabelecem o caráter das relações sociais, relações essas que desgastam diariamente o trabalhador da educação, numa arbitrariedade que pressiona, enfada, esgota, adoece, dói e desestimula sonhos.

Nesta seção, procuramos apreender as mudanças significativas do papel do Estado e os instrumentos utilizados para implantar as políticas públicas que buscam solucionar questões dos diversos espaços sociais. Entendemos que os contratos são parte constitutivas dos pactos firmados pelos governos contemporâneos e que no Estado do Pará não tem sido diferente, outrossim, vivemos tempos em que o Estado delega e/ou terceiriza muitas de suas atribuições, tendo amparo legal na Constituição Federal de 1988, possibilitando assim, que para a PPP a Educação Básica seja vista como nicho econômico e ideológico do Capital. No Estado do Pará pudemos apreender que tais parcerias estão sendo viabilizadas via “Pacto Pela Educação do Pará” - (PPEP), a partir do discurso de que é necessário um esforço integrado de diferentes setores e níveis de governo, da sociedade civil e da iniciativa privada, bem como de organismos financeiros internacionais para mudar o quadro negativo da educação pública local.

Desta forma, na próxima subseção nos dedicaremos a uma análise mais aprofundada sobre a Implantação do Projeto “Mundiar”, que a nosso ver atende ao modelo de projeto que focaliza seu atendimento e inclui no sistema de ensino usuários antes fora dele, mas que por conta do tipo de formação oferecida, acaba excluindo porque não garante de fato uma educação integral e que resulte em mudança social.

3.1– O “Mundiar” como Componente do Programa de Melhoria da Qualidade da Educação do Pará Via Parceria Público-Privada.

“Mundiar: Magnetizar, força telepática capaz de atrair, repelir ou magnetizar. Quer a credence cabocla que o Boto, a Iara e a Cobra Grande têm o poder de Mundiar” (BRASIL, 1986).

“Além disso, não corria o risco de “mundiar-se”, isto é, sentir-se desorientado na mata. Entretanto, devia observar uma regra: não revelar o trato a ninguém” (TEIXEIRA, 1999).

“As palavras hoje têm mais a utilidade de esconder do que desvelar” (MONTAÑO, 2014, p. 30).

Em 2013, o Estado do Pará, via SEDUC, celebrou parceria com a Fundação Roberto Marinho⁵⁹ (FRM) que vem desde 1997 atuando em 10 Estados da Federação com uma rede de Parcerias Público-Privadas. O Telecurso é uma marca da FRM e a partir de parceria com o Ministério da Educação (MEC) e governos estaduais vem desenvolvendo os seguintes projetos: Telecurso Ressignificando a Aprendizagem - Bahia, Telecurso Alumbrar - Paraíba, Telecurso Travessia - Pernambuco, Telecurso Salto - Rondônia, Telecurso Poranga – Acre, Telecurso Autonomia – Rio de Janeiro, Telecurso Conquista – Rio Grande do Norte, Telecurso Igarité – Amazonas, todos a partir de um currículo único, de abrangência nacional. Conforme discurso da Fundação, o Telecurso incorpora características regionais e locais à dinâmica das aulas, de maneira que o estudante descubra novas situações de aprendizagem a partir da sua experiência de vida.

No Pará, o Projeto recebeu o nome de “**Mundiar**” que, na linguagem cabocla e regional, significa: encantar, enfeitiçar, entorpecer, magnetizar. O termo “**Mundiar**” é pouco usado e ocupa a posição 87.062 da nossa listagem de termos mais usados do Dicionário português (www.educalingo.com/pt/dic.pt/mundiar). Diferente do sentido caboclo, a

⁵⁹ A Fundação Roberto Marinho faz parte do Grupo Globo e foi criada por Roberto Marinho proprietário do grupo. Suas iniciativas promovem o direito à educação, incentivam o protagonismo, valorizam a cultura brasileira e o meio ambiente. A Fundação atua com uma rede de parceiros públicos e privados, de forma a viabilizar ações para diferentes realidades, em todas as regiões do País (segundo site oficial da fundação). Disponível em: www.frm.org.br

Fundação Roberto Marinho - FRM identifica o Projeto “**Mundiar**”, como aquele que tem o “poder” ou “capacidade” de fazer o aluno ser “globalizado”, “ser mundiado com um menor grau de formalidade”, para isso a FRM se vale da construção de um discurso lúdico com imagens, sons regionais, falas, paladar, danças, cheiros, colagens, quando da formação dos professores Unidocentes⁶⁰. Neste momento, o professor é envolvido em brincadeiras e dinâmicas de grupos que o induz a esquecer da realidade do contexto das práticas, quase sempre precarizadas, quando terá então que desnudar o projeto no calor das dificuldades que cercam a maioria das escolas estaduais. Desse modo, somos reportados ao que Montañó ponderou em seu “O canto da Sereia”:

Hoje, em pleno século XXI, as Sereias continuam a cantar e encantar, seduzindo e atraindo ainda ao abismo a quem escutar indefeso seus cânticos. Essas vozes ecoam nos ouvidos, porém não são músicas, nem melodias. São palavras e projetos que seduzem e atraem os marinheiros de hoje, direcionando-os num rumo já marcado (2014, p. 22).

E mais, com Montañó apreendemos que, na verdade, há uma exigência da classe hegemônica em criar o clima propício para sua perpetuação para além da mera coerção, é necessário gerar uma aceitação de seus projetos como se fossem oriundos da classe trabalhadora, no caso da educação escolar, é necessário encantar o aluno, encantar o professor, mundiá-los. Assim:

A resposta, para além da óbvia repressão, é tanto a expansão de uma racionalidade hiper-desarticuladora e fragmentadora da totalidade social – seja pela razão formal-abstrata: positivismo, neopositivismo, sistemismo etc., seja pela chamada razão “pós-moderna” -, como imposição de um “linguajar” que ideologicamente leve a uma forma fetichizada e reificada de visão da realidade, ocultando o verdadeiro sentido das reformas e mostrando-as como “vontade popular”. Uma linguagem, portanto, que esconda seu caráter de classe, que “importe” os termos das velhas bandeiras progressistas (democracia, justiça, poder social, popular, solidário, participativo etc.), mas reconfigure com outros conteúdos, agora sim funcionais aos interesses conservadores ou restauradores da grande burguesia [...] (idem, p.23).

⁶⁰ Compete a estes, organizar suas práticas docentes com a ampla área do conhecimento, cabendo-lhes “ensinar Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História, Geografia, Sociologia, filosofia, Artes e Educação Física, de forma interdisciplinar e adequada às diferentes fases do desenvolvimento humano” (BRASIL, 2006, p.11).

Desta forma, quanto ao Projeto “**Mundiar**”, que inferimos desde já ser mais uma estratégia de dominação e perpetuação da classe burguesa, as palavras deixam sua identidade local, ultrapassam barreiras regionais, de classe, de gênero e passam a representar o desejo de todos como se não mais houvesse diferenças e conflitos sociais, ou seja, esse é o grande papel ideológico e mistificador da nova nomenclatura adotada pela FRM ao implantar o seus projetos em cada região diferente do País: converter o projeto que responde aos interesses da fração de classe dominante em um projeto aceito por todos, ao entoarem os “cânticos das sereias” (idem, p.29).

É o que temos constatado, pois em nossas escolas cresce efetivamente o número de alunos “mundiados”, uma vez que a meta prevista pela SEDUC quanto às matrículas no Projeto “**Mundiar**” chegou a 56 mil alunos em todo o Estado, superando a meta de 40 mil estudantes previstos para quatro anos. Só em 2017, 19 mil novos alunos ingressaram no projeto e mais 12 mil em 2018. O Projeto está implantado em 114 municípios do Estado, estando em 253 escolas, distribuído em 333 turmas do ensino fundamental do 6º ao 9º ano e 586 turmas do ensino médio, nos turnos da manhã, tarde e noite, o processo de matrícula é igual ao ensino regular, faz-se a pré-matrícula no *site* da SEDUC e os documentos são entregues na escola pretendida para efetivação da matrícula.

A estrutura organizacional do Projeto “**Mundiar**” está articulada da seguinte maneira: Coordenação Geral com atuação na sede da SEDUC, Coordenador de Unidade Regional de Ensino (URE), Coordenador de Unidade SEDUC na Escola (USE), Supervisor de escola que acompanha o trabalho do professor unidocente em cada unidade onde o professor está lotado.

Quanto ao material didático, a SEDUC adquiriu 289 mil *kits* para os alunos das turmas de 2017 e 2018⁶¹. Esses dados chamam atenção e deve ser algo que preocupa a todos que são comprometidos com o ideal de escola pública com qualidade social para todos e todas, onde haja, de fato, a participação do coletivo para além da educação ofertada no Brasil hoje que é “indicista”, ou seja, aquela baseada em índices (SANTOS, 2018, p.20), que se ancora na ideia do controle dos resultados e na eficiência.

As palavras trazem em si o poder mais de ocultar do que desvelar, uma vez que não há o que comemorar mediante o crescimento desses números, pois entendemos que quanto mais alunos “mundiados”, mais fracasso se deu no ensino regular que agoniza por não ter definitivamente nenhuma mudança estrutural, para Laplane (2012, p.292) “Os programas e projetos se apresentam como paliativos para amenizar problemas que decorrem de uma

⁶¹ Dados disponíveis no *site* da SEDUC/ www.seduc.pa.gov.br/projetomundiar/anexoIdaportariano042/2017

estrutura inadequada para cumprir as metas propostas”. Temos constatado conforme Algebaile que “a melhoria da educação não constitui propriamente um fim, mas um meio a serviço de objetivos inscritos em um projeto mais amplo de domínio e hegemonia” (2004, p. 60).

Assim, para melhor desvelar e por fim, analisar com mais profundidade nosso objeto de pesquisa, preferimos tratar, na próxima seção, do Contrato: seus antecedentes e definições, bem como buscar o entendimento do que seja a metodologia telessala, a atuação do professor unidocente e como é constituído o aluno que pela sua condição no contexto do projeto, estaremos denominando de aluno expectador.

3.2- O Contrato, a metodologia Telessala, o Professor Unidocente e o Aluno expectador.

Desde janeiro de 2017 até Outubro 2018 iniciamos pesquisa nos *sites* oficiais da SEDUC, do PPEP, do CEE, da FRM acerca da **Implantação do Projeto” Mundiar” no Estado do Pará**, a fim de melhor apreender tal processo de Implantação. Assim feito, pudemos ter acesso aos documentos que o normatizam, a saber: A Resolução nº 634 de 18 de Novembro de 2013 que, segundo o Conselho Estadual de Educação (CEE), na pessoa de sua presidente e usando de suas atribuições, e de acordo com decisão do Plenário, em sessão realizada no dia 14/11/2013 (Processo nº 2013/422969, Parecer 526/2013 – CEE/PA) resolve promulgar a seguinte Resolução:

EMENTA: Autoriza a implantação do Projeto de Redução da Distorção Idade/Ano do Estado do Pará, denominado Projeto Pará, em caráter experimental, a partir de 2014 aos alunos do Ensino Fundamental matriculados na Rede Estadual de Ensino do Pará – SEDUC/ PA.

Desde então, o projeto foi aprovado e se estabeleceu a parceria com a Fundação Roberto Marinho que teria três anos para integralizá-lo, com base no artigo 81 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) que diz: “É permitida a organização de cursos ou instituições de ensino experimentais, desde que obedecidas às disposições desta Lei”.

As análises dos documentos disponíveis no *site* do CEE nos permitem depreender que o Projeto Pará foi requerido e aprovado mediante constatação por parte da SEDUC, da realidade em que se encontra(va) a educação pública ofertada pelo Estado. A superação do fracasso escolar vem se transformando em um dos maiores desafios aos governos estaduais e municipais, pois onera o custo operacional da Rede de Educação em diversos aspectos, além de tolher a possibilidade de um futuro mais participativo aos jovens da classe trabalhadora do Estado.

Ainda mediante análise documental, foi possível verificar que a princípio, o Projeto Pará, na matéria do requerimento feito pela SEDUC ao CEE, se ocuparia de abranger aos alunos de 13 anos ou mais de idade que estivessem em atraso escolar. No entanto prosseguindo as análises, podemos constatar que, em 12 de junho de 2014, a SEDUC/PA solicitou ao CEE a ampliação da autorização de implantação do Projeto Pará aos alunos do ensino médio, bem como, a modificação da nomenclatura do Projeto, que passou a denominar-se **Projeto “Mundiar”** em toda a sua extensão, ou seja, no ensino fundamental e médio.

Ocorre que a requerida autorização, conferida em benefício do programa em epígrafe, Parecer nº 526/2013 e Resolução nº 634/2013, ambos exarados deste Órgão, disciplinaram a matéria apenas em relação ao Ensino Fundamental. Agora, a SEDUC pretende expandir o alcance do Projeto Pará para atendimento de alunos em distorção de idade/série matriculados no Ensino Médio. Esclarece que o atendimento educacional pretendido para esse nível de ensino será pautado em idênticos princípios metodológicos, baseando-se na mediação tecnológica – metodologia telessala – de atividades presenciais orientadas por um professor que se tornará responsável por todas as disciplinas obrigatórias do currículo (unidocência) (SEDUC/PA).

Desta forma, a estratégia articulada pela SEDUC na intenção de ajustar o fluxo escolar perpassa pela metodologia das telessalas, abrangendo as disciplinas obrigatórias do currículo, a serem ofertadas em módulos, mediante atividades realizadas presencialmente pelos alunos, com a supervisão de professores, lotados pela SEDUC, a partir de Processo de Seleção Interno⁶² e sob Contrato Administrativo, na modalidade temporário (vínculo de 12 meses) que atuarão mediante a sistemática de unidocência. Segundo a relatora do processo que autorizou a implantação do **Projeto “Mundiar”**, o mesmo pode ser “experimentado” no Estado, pois, ao

⁶² Edital Nº 001/2014-GS/SEDUC. Publicado IOEPA nº 6435598, de 05 de fevereiro de 2014. Disponível em: <http://www.seduc.pa.gov.br/site> Acesso em: 23/07/2018

pesquisar a realidade de outros Estados como Ceará, Maranhão e Pernambuco, quando da implementação de programas similares, achou ali sucesso, acreditando, portanto, que aqui não seria diferente.

Por mais uma vez nos deparamos com um discurso que não considera a realidade local, nem a juventude em seu contexto de vulnerabilidades e riscos sociais, pois “achar” que a realidade de outros Estados cabe para efetivar decisões de políticas locais, é a nosso ver uma atitude irresponsável.

Neste contexto, nosso esforço de pesquisa nos conduziu à leitura do Contrato de Empréstimo nº 2933/OC-BR, instrumento normativo firmado entre o Governo do Estado do Pará e o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), através da comunicação Nº CBR – 3653/2013 que dispôs o montante de US\$ 200,810.00 (duzentos milhões, oitocentos e dez mil dólares estadunidenses) e em Contrapartida Estadual o valor de US\$106,650 00 (cento e seis milhões, seiscentos e cinquenta mil dólares estadunidenses) e recursos do MEC canalizados via Plano de Ações Articuladas - PAR, no valor de US\$ 44,000.00 (quarenta e quatro milhões de dólares estadunidenses), totalizando contrapartida local em US\$ 150,650.00 (cento e cinquenta milhões, seiscentos e cinquenta mil dólares estadunidenses).

O documento de que trata do Programa de Melhoria da Qualidade e Expansão de Cobertura da Educação Básica no Estado do Pará se apresenta da seguinte maneira:

REGULAMENTO OPERATIVO – VERSÃO 1.0

OUTUBRO DE 2013.

I- Definições - Dos atores sociais envolvidos;

II- O Programa –

A: Objetivo;

B: Descrição;

C: Estrutura:

✓ Componente 01: Expansão da Cobertura e Melhoria da Infraestrutura da Educação Básica e Profissional – US\$ 218,743 milhões.

✓ **Componente 02: Melhoria da Progressão, Conclusão e Qualidade da Educação Básica – US\$ 85,266 milhões aqui se inclui a Implantação do Projeto Mundiar;**

✓ Componente 03: Gestão, Monitoramento e Avaliação – US\$ 35,246 milhões;

✓ Componente 04: Administração do Programa – US\$ 5, 805 milhões.

III- Esquema de Execução:

SEDUC – Central;

URE/ USE Regional;

SME/ Municipal por adesão;

Escolas.

IV- Execução por Componente;

V- Perfis e Atribuições dos Profissionais da Unidade de Gestão do Projeto (UGP) – Escritório de Projetos.

A- Coordenador Geral do Programa;

B- Assessor Jurídico;

C- Diretoria da SEDUC;

D- Diretoria de Administração e Finanças;

E- Especialista em Aquisições;

F- Especialista de Aquisição em Gestão de Obras;

G- Coordenador Regional do Programa.

VI- Recursos do Programa e Desembolso.

A- Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID).

B- Contrapartida Estadual.

VII- Outros Aspectos da Execução do Programa.

A- Prazo de Execução;

B- Prazo para início das obras e desembolso;

C- Critérios de Elegibilidade Ambiental e Social;

D- Dos registros, relatórios, prestação de contas;

E- Da avaliação intermediária e final;

F- Inspeções;

G- Aquisições e Contratações.

VIII- Aprovação e Modificação do Regulamento Operativo.

IX- Anexos.

Ao continuarmos a análise do documento normativo, podemos verificar que a **Implantação do Projeto “Mundiar”** faz parte de uma estratégia articulada a partir da ação conjunta de diferentes atores como: Ministério da Educação, Unidade de Gestão do Projeto⁶³,

⁶³ Constituída dentro da estrutura do Órgão Executor e vinculada diretamente ao Gabinete do Secretário Estadual de Educação, para coordenar a execução das atividades do Programa, também chamada de Escritório de Projetos.

Núcleo de Licitações/SEDUC, Instituto Unibanco, Fundação Roberto Marinho, Tribunal de Contas do Estado do Pará- TCE.

No entanto, ressaltamos que, como profissionais da educação básica lotados na SEDUC e atuando há 15 anos na mesma unidade de ensino médio, não fomos consultados acerca do Projeto em questão, na verdade a escola, na pessoa da sua direção, é comunicada no momento de implementação do mesmo, tão somente, configurando assim o caráter antidemocrático que perpassa nessa forma de implementação, por fim inferimos que quem mais é beneficiado nessa relação é o privado que tem assegurado os repasses financeiros em tempo e modo oportunos, pois o Projeto tende a ser executado dentro dos parâmetros temporais e financeiros previstos e estabelecidos pela FRM e que antes já foi submetido às normas previstas pelo BID quando trata das restrições ao uso dos recursos do financiamento.

Neste contexto e para efeito de delimitação do nosso objeto de pesquisa, descrevemos os itens contidos no Regulamento Operativo que nos remetem ao processo de **Implantação do Projeto “Mundiar”**, a partir da:

[...] (viii) a aquisição de materiais didáticos e outras despesas de supervisão e logística para a implantação de um projeto de aceleração da aprendizagem com a Fundação Roberto Marinho (FRM), que alcançará 27 mil alunos em três anos; (ix) o desenvolvimento e a implantação de um programa institucional de aceleração da aprendizagem da própria Seduc, que substituirá aquele da FRM a partir do quarto ano de execução do Programa e alcançará 60 mil alunos em dois anos, sendo 20 mil de EF e 40 mil de EM; (x) um projeto de reforço escolar, com contratação de tutores e a aquisição de materiais didáticos para 90 mil alunos [...]. O desenvolvimento, a implantação, a manutenção evolutiva, a gestão e o treinamento para uso de um Sistema Integrado de Gestão da Rede Estadual de Educação; (xxv) consultoria para realizar uma avaliação do sistema de *coaching* de docentes; (xxvi) consultoria para realizar uma avaliação do projeto de aceleração de aprendizagem da FRM; (xxvii) consultoria para realizar uma avaliação de processos da implantação estadual do Programa Nacional de Alfabetização na idade Certa (PNAIC); [...] (Secretaria de Estado de Educação, 2013, p.5-6).

No processo de **Implantação do Projeto “Mundiar”**, a SEDUC firmou a PPP com a FRM, e está arcando com os custos de logística e coordenação do Projeto, além de financiar os salários dos professores, e demais profissionais requeridos de acordo com o modelo da FRM. Ademais, os recursos do financiamento, por sua vez, custearam a aquisição de materiais produzidos pela própria FRM, por meio de licitação internacional, realizada ainda no primeiro ano do projeto, conforme o contrato nº 2933/OC-BR que espelha a descrição de repasses financeiros especificamente à FRM:

Quadro 10: Repasse financeiro à FRM

Componente 02: APRIMORAMENTO DA QUALIDADE DA EDUCAÇÃO BÁSICA. IMPLANTAÇÃO PROJETO MUNDIAR.	\$ 29.815. 001,30
Serviço de Coordenação e Implantação de Projeto de Aceleração da Aprendizagem – Fundação Roberto Marinho.	\$ 8.918.000,90
Impressão e distribuição de materiais didáticos para 18.900 alunos beneficiados com o projeto de aceleração de aprendizagem/ FRM.	\$ 18.761.000,40

Fonte: Dados disponíveis no site da SEDUC/www.seduc.pa.gov.br/projetomundiar /anexoIdaportariano042/2017

Vale ressaltar que o método de aquisição dos Serviços de Coordenação e Implantação do Projeto Mundiar, bem como a Impressão e distribuição de materiais didáticos, conforme o quadro supracitado, foi a Contratação Direta, isto é, não precedida de procedimento licitatório formal e o Pregão Eletrônico⁶⁴, conforme o Contrato, em questão, todas as aquisições e contratações do Programa de Melhoria da Qualidade e Expansão da Cobertura da Educação Básica no Estado do Pará, serão revisadas de forma *ex ante* pelo BID até que considere satisfatória a capacidade da SEDUC em executar tais certames e eventualmente decida pela revisão *ex post*. Aqui, evidencia-se a atuação do privado no público, quando a SEDUC fica sujeita a inspeção da equipe técnica do BID que supervisionará os relatórios semestrais referentes ao cumprimento das cláusulas do Contrato de Empréstimo e assim, perde a autonomia administrativa e o controle nos resultados dos projetos que compõem o Programa de Melhoria, a sujeição é patente, uma vez que os profissionais autorizados a efetuarem a avaliação do Programa passam ao largo dos profissionais que atuam na própria SEDUC e dos especialistas da Universidade local.

Inferimos que as empresas privadas, as organizações sociais e as diversas fundações não se contentam mais em ser apenas fornecedoras de materiais didáticos, mas intervêm na formulação e orientação das políticas educacionais de maneira contundente, com prioridade

⁶⁴ O pregão é uma modalidade de licitação, instituída pela Lei 10.520 de 2002 pelo governo brasileiro para a contratação de bens e serviços independentemente de valor estimado. Na mesma lei estão dispostos os requisitos tanto do pregão presencial, como do pregão eletrônico, que será objeto de estudo específico a seguir. O Pregão eletrônico visa, basicamente, aumentar a quantidade de participantes e baratear o processo licitatório, uma vez que este depende de tempo e recursos do orçamento público. Permite, ainda, a ampliação da disputa, com a participação de maior número de empresas, de diversos estados, uma vez que é dispensável a presença dos licitantes no local. Considera-se, ainda, o Pregão eletrônico como uma modalidade mais ágil e transparente, possibilitando uma negociação eficaz entre os licitantes, permitindo, ainda, que a simplificação das etapas burocráticas que tornavam vagarosa a contratação tornasse o processo final mais eficiente e menos custoso para a Administração Pública. Acesso em: 30/09/2018 Disponível em: <https://fps3000.iusbrasil.com.br/artigos/308345826/licitacoes-e-pregao-eletronico>.

no custo-benefício, e não na qualidade social da educação, e tudo com a anuência do Estado. Para Magalhães e Cruz (2018), nessa lógica:

É possível ser um bom gestor sem entender nada de educação, tornar-se diretor eficaz de escolas sem conhecer as sutilezas e argúrias teleológicas que se escondem na organização do trabalho pedagógico, ou menos ser um eficiente chefe do executivo federal, estadual, municipal ou de suas respectivas secretarias sem ter nenhum zelo com o bem público (p.05).

Desta forma, o Contrato Operativo do Programa de Melhoria da Qualidade da Educação do Pará fere a Constituição Federal de 1988 em seu Art. 206 que elegeu a Gestão Democrática como apropriada para a gestão pública, pois somente os critérios técnicos não respaldam a condição de uma gestão condizente aos ideais de uma educação pública de qualidade e, acima de tudo inclusiva. Assim sendo, a estratégia implantada pelo governo do Estado, mediante diretrizes nacionais e internacionais, para resolver os grandes problemas de evasão, distorção idade/série e abandono, protagonizado por milhares de crianças e jovens paraenses, depois de cinco (05) anos desde a assinatura que firmou a PPP via Pacto pela Educação do Pará, não logrou os resultados anunciados, ademais os índices anunciados pelo IBGE 2017, demonstram que ao longo desses 05 anos (2013- 2018) tenderam a piorar, conforme dados já mencionados na página 110 desta dissertação.

Do acúmulo de conhecimentos adquiridos ao participar de algumas oficinas de formação do coordenador e do professor unidocente e das oportunidades de observação em sala de aula em três escolas, onde o Projeto “Mundiar” está implementado podemos inferir que tanto por parte dos professores, quanto dos alunos há uma expectativa “nervosa”, por assim dizer, quanto ao que realmente o projeto pode alcançar, isto é, se realmente redundará em aprendizagem significativa, pois as constantes interrupções e descontinuidades, marca de muitos programas e projetos educacionais, tem levado a construção de incertezas quanto ao futuro educacional de muitas crianças e jovens.

Insistimos na tese de que enquanto as políticas públicas educacionais forem para satisfazer ao projeto político, ideológico e econômico de alguns grupos políticos que estão nas casas legislativas estrategicamente para assim articularem melhor suas ações, mas que na verdade são grandes empresários, não alcançaremos a educação pública preconizada na letra da Constituição Federal em vigor de outubro de 1988 e segundo a LDB 9393/96.

Em 2014, o **Projeto “Mundiar”** iniciou-se com mais de 02 mil alunos e em 2015 esse número passou para 18 mil, no ano de 2016 atendeu mais de 20 mil, em 2017 superou a meta prevista de 40 mil e atendeu 56 mil novos alunos, para 2018 espera-se pelo menos 12 mil

novos alunos, conforme expectativa divulgada no *site* da SEDUC pela coordenação do projeto.

O Projeto “**Mundiar**” conta com um grupo de 12 professores efetivados por concurso público conforme Edital de Seleção Interna Simplificada nº 005/2016- SAEN⁶⁵/SEDUC que atua como equipe multidisciplinar e tem por missão orientar didaticamente o professor unidocente lotado nas escolas quando das possíveis dúvidas por ocasião da ministração em sala de aula das disciplinas diferentes de sua formação inicial.

O Projeto “**Mundiar**” tem a finalidade de viabilizar o segundo eixo do Programa que visa a Aceleração da Aprendizagem e que se caracteriza pela utilização do sistema de telessala com uso de televisão e aulas em vídeo no programa de atividades de interação entre disciplinas, a FRM propõe o currículo único, aqui temos sérias ressalvas, porque percebemos que o mesmo recai numa perspectiva pautada pela acumulação flexível, uma vez que, em participação nos cursos de formação para professores Unidocentes e supervisores do projeto para o âmbito local, tivemos a oportunidade de vivenciar as orientações quando do momento da execução do mesmo no chão da escola.

Segundo os professores-formadores representantes da FRM, cabe ao professor Unidocente, “ser o animador” do aluno a fim de que o mesmo não sinta dificuldade de assimilar o conteúdo do módulo curricular, pois, em alguns momentos, pode ocorrer uma “discrepância” de realidades ali registradas que deve ser superada, segundo ainda o professor-formador, ao professor Unidocente cabe garantir os 15 minutos de aula em vídeo (e tão somente) reservados a cada módulo para que não haja atrasos no processo dos mesmos, uma vez que o curso tem o formato de módulos a serem superados como em uma escala industrial.

Tudo é mediado pelos formadores representantes da FRM que trabalham em duplas, alternando as atividades a serem realizadas, assim:

Do professor exige-se que ele assuma essa capacidade como um componente básico de sua “profissionalidade”. Para tanto, é necessário que o professor utilize as suas capacidades cognitivas globais para articular e fazer convergir conhecimentos diversos, criando assim respostas flexíveis que considerem a mudança permanente, a diversidade e a interdependência que caracterizam no momento presente as situações educativas. [...] A ênfase em modelos de reforma educativa de cima para baixo tem reforçado a tendência de atribuir aos agentes educativos, em especial aos professores, o papel de meros executores da reforma materializada nas diretrizes da política educacional. Essa característica é um dos fatores que tem levado ao fracasso grande parte

⁶⁵ Secretaria Adjunta de Ensino – SAEN. Secretário Adjunto: José Roberto Alves da Silva
e-mail: jose.rsilva@seduc.pa.gov.br. Disponível em: <http://www.seduc.pa.gov.br/site/seduc/modal?ptg=3846>

das reformas desenvolvidas em diferentes países, entre os quais o Brasil. Aqui a ideia de fracasso se refere à pouca efetividade das mudanças reais no âmbito da sala de aula e da aprendizagem dos alunos (GARCIA; FARIAS, 2005, p. 66-67).

Do aluno é exigido, então, o cumprimento de tarefas dentro de tempos previamente determinados, enfatizando a importância da pontualidade, a organização, a formação de hábitos, tudo dentro de uma perspectiva formatada, sutil que gera conformidades dentro da expectativa burguesa instituída e que considera a avaliação padronizada a ideal para esses tempos. Tais características são valorizadas, a fim de que o aluno que não consegue alcançá-las tende a achar que o problema é de ordem pessoal e não devido à metodologia utilizada. Assim, para Abrantes (2018):

A avaliação de que as aulas têm tendencialmente permitido a relação do estudante com conhecimentos empobrecidos e que expressam ideologicamente a posição política que serve a produção do medo e da subserviência nos estudantes, permite-nos concluir que a formação da força de trabalho não se efetiva como qualificação de fato, submetendo os filhos da classe trabalhadora à posição de dominados mesmo antes que a exploração no trabalho se efetive como realidade (p.108).

Neste contexto, temos que nutrir uma preocupação para além do imediatismo da situação vivenciada a cada aula, e que já é preocupante diante das dificuldades por nós já presenciadas e anunciadas em outras escolas. A nosso ver é necessária uma reflexão sobre as contradições existentes no Projeto “**Mundiar**”, ou seja, como se dá o processo educativo a partir do que cada aluno é, e o que cada aluno conseguirá ser pelo que lhe é oferecido dentro de um projeto tão formatado e que o aluno recebe, sem ter qualquer participação em sua formulação ou planejamento.

Na verdade milhares, de crianças e jovens vêm ao longo do tempo sendo ignorados ao receberem somente o mínimo no atendimento educacional, que chegam a ver uma oportunidade de retorno aos estudos, como essa do Projeto “**Mundiar**”, como a única possível, na lógica do “melhor que nada”, o que chega a ser mais uma desigualdade.

Depreendemos que não pode haver espaços para ingenuidades, ainda mais por presenciar⁶⁶ algumas orientações formativas dadas aos professores Unidocentes, por parte dos

⁶⁶ Como servidora da SEDUC e lotada em uma escola onde o Projeto “Mundiar”, foi implementado pude ter acesso a informações quanto às datas e locais onde seriam realizadas as oficinas de formação direcionadas aos professores unidocentes, assim informalmente, compareci a cinco momentos diferentes e colhi as informações que estou utilizando nesta pesquisa quando se referem à essa formação. Essas participações tem sido assim minha fonte primária para essa pesquisa.

representantes da FRM, no sentido de estimular o aluno a não desistir da “certificação” garantida aos que concluem o projeto, uma vez que é ela que dará a ele a possibilidade de sair da escola e voltar para a sua família com a “sensação” de vitória.

Na verdade, até aqui, o que verificamos no nosso ambiente de trabalho, que é local de implementação deste projeto, é a existência de uma “escola” tentando ser funcional dentro de outra escola, sem a mínima estrutura física e pedagógica para tanto, pois temos:

De um lado, o ensino médio de caráter propedêutico, que mantém uma conexão relativa com o mundo do trabalho, porém preservando uma formação generalista; do outro lado, um ensino profissional cujo objetivo é a preparação de mão-de-obra específica para atender às demandas mais imediatas do mercado. Além dessa diferenciação, tem estimulado o funcionamento de uma rede alternativa de escolarização, via tele-ensino (ROSAR, 2008, p. 163).

Como já mencionamos, conforme Regulamento Operativo, o projeto prioriza a atuação do professor Unidocente, ministrando em blocos ou módulos, todas as disciplinas que compõem o currículo. Ao fazer uso da metodologia teleaula, muitas vezes cala o aluno - tal realidade foi por nós percebida, ao termos a oportunidade de estar em algumas aulas do projeto - muitos se esquivam de participar, limitando a esse à condição de telespectador, ficando a relação professor/aluno mais frágil, porque o silêncio é necessário para que haja melhor aproveitamento das aulas televisionadas. O diálogo é sacrificado e as possibilidades de isolamento, seguido de adoecimento é mais provável, afinal:

Alguns estudos têm demonstrado que o ser humano tende a adoecer quando percebe que sua rede social foi reduzida ou rompida nos campos da amizade, do trabalho, da família, da cultura, da comunidade, do lazer, da vizinhança, do estudo e dos acessos aos serviços de saúde (UDE, 2008, p. 133).

Assim, mesmo a partir de observações “aligeiradas” ⁶⁷, já podemos notar que existe uma instabilidade entre os sujeitos sociais envolvidos e os que não estão envolvidos diretamente no momento da execução desses projetos, que chama a atenção, porque falta organicidade com o todo da escola.

⁶⁷ Por ocasião de reuniões pedagógicas ou até mesmo nos momentos de intervalo entre uma aula e outra, nas conversas informais entre meus pares no ambiente escolar no qual estou lotada.

Por isso, inferimos que se trata de mais um Projeto que está fundamentado na lógica neoliberal que vê a educação escolar como mercadoria em potencial, que pouco se preocupa com questões de afetividade, relação professor-aluno, ideias coletivas, valores humanos, porque precariza esta educação até ter o apoio da sociedade para legitimar e efetuar a sua privatização. Assim pensamos, porque temos percebido que os órgãos oficiais estão cada vez mais estabelecendo parcerias com instituições privadas tornando o assunto um tema difuso que só dificulta o consenso das ideias e a percepção de que caminho tomar. Para Santos (1997, p. 41).

As políticas educacionais atualmente em implementação ou já em desenvolvimento no Brasil caminham na direção referida, sobretudo os cursos profissionalizantes com terminalidade, que não permitem chances de universidades para seus concluintes, o processo de avaliação da educação, a privatização do ensino, em que as empresas assumem a função de escola e vice-versa, as parcerias pedagógicas e muitas outras, O estudante cidadão é visto como apenas mais um consumidor de um produto, com direito de reivindicar qualidade do bem adquirido.

É exatamente assim que temos constatado quando visitamos algumas escolas públicas em Belém-PA, quanto de Ananindeua-PA, pois efetivamente tais políticas se limitam a uma readequação estrutural, quando é feita, dos espaços já existentes, nada de novo, reiteramos somente uma escola que se pretende nova, dentro de uma escola potencialmente desgastada, enfadonha, com falsa autonomia e inclusão, uma vez que tudo já vem pré- determinado pela SEDUC e que continua negando as diferenças, que não garante a transformação e nem a construção de ideias contextualizadas. Nossa apreensão nos conduz ao entendimento de que a educação escolar deve levar a pessoa não só a pensar sobre a realidade, mas principalmente, se perceber nessa realidade e se, for o caso, transformá-la. Assim, para Abrantes (2018, p. 102), “educação transformadora pressupõe o desvelamento dos fatos do mundo em suas contradições e conflitos”. Por isso, asseveramos: O modo como o Estado dispõe a educação pública tem sido lamentável.

Temos também observado⁶⁸ (de maneira informal), a partir dos próprios alunos, que, a princípio, deveriam estar mais satisfeitos no ambiente escolar, já que têm novas possibilidades

⁶⁸ Em alguns momentos nos anos letivos de 2017 e 2018, com autorização do professor unidocente, pude acompanhar as aulas em três escolas diferentes no município de Ananindeua e fazer observações quanto a participação teórica e prática do aluno que cursa o projeto Mundiar.

de ação conforme discurso oficial, o efeito perverso desse tipo de projeto ao suscitar no jovem o desejo de não “gastar” (termo usado por alguns deles em conversa informal) tempo para concluir o ensino regular, uma vez que agora podem fazê-lo em apenas 18 meses, por exemplo.

Também, conforme a coordenadora do projeto em uma escola em Ananindeua-PA, algumas turmas, ao passar do tempo, foram esvaziando e o número de alunos já não é o mesmo quando do início do ano letivo, nossa percepção é que há uma contradição, pois está acontecendo o abandono escolar dentro de um Projeto que busca combater justamente os altos índices de abandono no ensino regular, como exemplo, a coordenadora nos informou que, as turmas da tarde e noite, antes com 35 alunos em cada, agora estão funcionando com 16 e 21 alunos, respectivamente.

Continuamos diante deste grande desafio: “segurar” o aluno na escola para além da merenda escolar, e assim diminuir os altos índices de evasão, repetência e pouca aprendizagem que já se configuraram problemas estruturais. Uma outra questão é que não há compromisso com o professor no sentido da formação continuada para o enfrentamento desses desafios, bem como não são garantidas as condições favoráveis ao desenvolvimento do projeto, muitas escolas sequer tem a disposição o aparelho de TV necessário para as teleaulas. O que temos vivenciado conforme agenda da FRM são cursos de treinamento formal, em série e com pouco espaço para a condição de discricionariedade dos atores implementadores das políticas em questão, pois aos professores são repassadas somente as orientações de tudo que previamente já foi determinado. Nessa ocasião, os professores recebem toda orientação de manuseio do material a ser utilizado junto ao aluno, orientação quanto ao tempo destinado às vídeos aulas, problematização, atividade complementar. Assim, não cabe mais a interferência pedagógica por parte do professor uma vez que o projeto já se apresenta todo formatado pela FRM.

Então, quem é realmente beneficiado com uma formação aligeirada, superficial, alienante e quantitativa, que reduz a formação das novas gerações de alunos a meros candidatos ao subemprego? Depreendemos que a classe dominante busca alterar a função social da escola e o papel do professor, usando o discurso da certificação e firmando pactos e parcerias, somente para aliviar a pobreza, mas nunca o seu fim, pois segundo Júnior (2018):

Dados sobre a distribuição da riqueza no mundo indicam que uma pessoa que possua bens no valor de R\$ 8.600,00 possui mais riqueza do que 3 bilhões e 500 milhões de pessoas. No Brasil, significa estar na faixa que

2,38% de pessoas (1,52% da população) o que significa ser mais rico que 149,22 milhões de pessoas (95,28%). Dito de outra forma, no Brasil os 0,9% mais ricos detêm entre 59,9% e 68,4% de toda a riqueza do País. Este sistema profundamente injusto, que submete a imensa maioria da população a privações de toda ordem, exige de nós um posicionamento claro: manter ou transformar? (p. 58).

O movimento da história insiste em registrar que as perdas e consequências sociais encontram respaldo em leis injustas e sanguinárias, onde a classe trabalhadora sempre tem sido alijada em seus direitos e onde os valores considerados, permanecem sendo os da classe dominante. Para Marx (1989, p. 851), a violência das novas situações sempre recai sobre o proletariado e por isso:

Muitos se transformaram em mendigos, ladrões, vagabundos, em parte por inclinação, mas na maioria dos casos por força das circunstâncias. [...] Os ancestrais da classe trabalhadora atual foram punidos inicialmente por se transformarem em vagabundos e indigentes, transformação que lhes era imposta. A legislação os tratava como pessoas que escolhem propositalmente o caminho do crime, como se dependesse da vontade deles prosseguirem trabalhando nas velhas condições que não mais existiam”.

Neste contexto, cada vez mais nos deparamos com uma realidade que é resultado do afunilamento ao acesso à riqueza, bens e consumo, que coloca milhões de pessoas na linha da miséria, no Estado do Pará, não é diferente. A escola continua sendo um espaço apenas do discurso de inclusão, que deve ser visto com cautela, pois via de regra pode estar a serviço da exclusão ou de um tipo de inclusão, a qual Sawaia (2001) chama de “inclusão perversa”, é uma inclusão de sujeitados, mas não de sujeitos históricos que agem, exprimem, interagem e transformam a realidade a partir de si mesmos. Desta maneira:

Do ponto de vista da burguesia, cujos interesses estão ligados à manutenção da hegemonia e ampliação dos lucros, a escola cumpre a tarefa de disseminar os valores necessários à manutenção da ordem, bem como a função de qualificar...*pero no mucho*. Do ponto de vista dos trabalhadores, a escola é, na sua maioria das vezes, o único lugar onde podem acessar conhecimentos elaborados e elevar seu padrão cultural (p. 63-64).

O que nos chama atenção também é o caráter segregacionista que empiricamente esses projetos apresentam, pois ao fomentar a ideia de classe exclusiva, isto é, preparada para as teleaulas, com horário de intervalo que muitas vezes não são os mesmos da educação regular, impossibilita uma interação diária e mais próxima com os demais alunos da escola regular, além de suscitar generalizações absurdas e preconceituosas, pois ao ser implementado sem os

devidos esclarecimentos junto à comunidade escolar, dificultam a compreensão de sua especificidade por parte dessa comunidade que tende a estigmatizar os alunos atendidos pelo projeto, pois esses são vistos como atrasados, preguiçosos, alunos de pouca inteligência e culpados pelo próprio infortúnio.

Há ainda um nítido conflito⁶⁹ entre o professor da educação regular e o professor Unidocente que é tachado pelos colegas profissionais, de sujeitado, coitadinho, manipulado pelo governo, aquele que tudo aceita e nada questiona, aquele que não participa dos movimentos de greve porque é logo alertado pela direção escolar dos riscos de descontrato, entre outras expressões que se ouve no dia-a-dia escolar, pois aqueles expressam grande ceticismo em relação ao projeto em questão, ao perceberem os diversos problemas no ambiente escolar que antes não são sanados:

Entre os problemas destacados sobressaem-se: falhas técnico-operacionais (tais como: locais onde o sinal da TV não chega, atraso, insuficiência e falta de atualização do material didático; televisão e vídeos sem manutenção); o parcelamento, o controle e a rigidez das etapas que compõe a atividade pedagógica no âmbito da sala de aula; o caráter polivalente da atuação docente que, sem formação e/ou preparação adequada para responder as especificidades das áreas de conhecimento presentes na organização curricular desta modalidade de ensino, vive em situação de constante constrangimento. Essas limitações têm favorecido um quadro de descrédito e desvalorização crescente do telensino, situação que se agrava entre os professores, os alunos e seus familiares (GARCIA & FARIAS, 2005,p.69)..

Essas limitações agravam ainda mais o quadro da educação básica, pois quando a educação está sujeita à lógica meramente operacional, compromete o aprendizado de crianças e jovens, uma vez que os professores não tem assegurado as condições necessárias para o bom desempenho de suas funções e também não apresenta uma segunda alternativa ao professor ficam a responsabilidade e o esforço pessoal ou a impotência diante de tantos problemas.

O que há no cotidiano escolar, a precariedade e ineficiência dos recursos didáticos. No dizer de Martins (2008, p.115) “há uma solidão na implementação de suas atividades (ausência de suportes físicos e humanos) e ainda novas formas do fazer pedagógico”, pois:

⁶⁹ Inferimos dessa maneira, pois por várias vezes testemunhamos conversas conflituosas entre o professor unidocente e os demais da educação regular, onde estes diziam àquele que não deveria se submeter às condições precárias impostas pela SEDUC, isso porque por via de regra, o professor unidocente é aquele profissional que não consegue carga horária na educação regular, e recebe orientação para “aceitar” trabalhar no projeto sem as condições devidas.

O novo paradigma supõe, também, um novo papel do professor, ou seja, da mesma forma que, para os alunos, oferece-se um kit de habilidades para sobrevivência, oferece-se ao professor um kit de sobrevivência docente (treinamento em métodos e técnicas, uso de livro didático, formação pela EaD). A posição do Banco Mundial é pela formação aligeirada de um professor tarefeiro, visando baixar os custos do pacote formação/capacitação/ salário (LIBÂNEO, 2012, p. 20).

Podemos observar que realmente são muitas as estratégias do capitalismo que acabam por cooptar o espaço público à lógica mercantil, submete o sistema público de educação a exames de avaliação em larga escala sem a participação efetiva do quadro de profissionais da educação, que só é lembrado no momento de aplicação junto aos estudantes, faz do acesso e permanência à educação um fenômeno intermitente, isso sem esquecer, conforme os professores Pugliese e Giroto, o processo de precarização porque passa o professor, quando as Secretarias de Estado de Educação passam a priorizar o contrato temporário como forma de admissão destes profissionais, bem como quando não os inserem nos momentos de elaboração de suas práticas profissionais, aos especialistas é reservado o direito de elaboração dos currículos a serem implementados nas escolas (PUGLIESE; GIROTO, 2017, p.8), aos professores somente executá-los.



Figura 05 Elaboração das Políticas.

Disponível em: [www. Unesco.org/publishing](http://www.Unesco.org/publishing)

É a lógica da avaliação e da contenção dos investimentos da educação que só sacrifica a classe trabalhadora e seus filhos que tem uma formação frágil, maquiada e que não evidencia de fato a aprendizagem e o mínimo domínio do conhecimento proposto.

Portanto, das análises feitas até aqui, podemos verificar a grande contradição existente na letra dessas políticas educacionais, traduzidas em programas e projetos, pois de um lado se mostram redentoras da educação, assumindo um caráter salvacionista e de outro, quando da

sua efetividade no chão da escola tem se mantido como espaço de exclusão para alunos e professores, pois reduzem ainda mais o diálogo. Tais políticas corroboram um projeto maior que incluem principalmente os países em eterno desenvolvimento, pois segundo Júnior (2018, p. 50):

O Projeto de mundialização da educação, capitaneado pelos organismos internacionais e implementados pelos países que aplicam a política de ajustes estruturais, vem sendo concretizado num duplo movimento que conjuga a descentralização financeira (municipalização, deslocamento da educação para o setor de serviços não exclusivos do Estado, as Parcerias Público- Privadas, etc.) que significa o processo de desresponsabilização do Estado com a educação, e a centralização política (via mecanismos de avaliação permanente).

Neste contexto, asseveramos que o capital ao objetivar sua própria acumulação, usa de racionalidade que resulta na penosa e crescente miséria da população, massa de manobra tão ao gosto dos interesses de manutenção do *status quo*. O “Pacto pela Educação do Pará” não fugiu a essa premissa, e a **Implantação do Projeto “Mundiar”** em todo o Estado do Pará está significando a ampliação de repasse do orçamento público ao privado, garantindo-lhe mercado consumidor para os seus mais variados produtos, em detrimento da educação pública com qualidade social que todos almejamos.

Do conjunto das análises até aqui concluídas, asseveramos que o Projeto “**Mundiar**” se configura em uma política centralizadora, contraditória (em seu propósito de combater o abandono escolar) e reducionista no sentido de atribuir ao fracasso escolar somente o caráter da falta de boa gestão e também porque o conjunto dos profissionais da educação, em geral, não recebeu previamente a devida formação para lidar com o processo de implementação da mesma. Nossa participação, por ocasião das oficinas de formação nos levou ao conhecimento de que já há um número considerável de abandono, quando o projeto tem como um dos objetivos combater tal quadro, desta forma, a nosso ver, os atores privados são os que mais alcançam benefícios, pois a eles abre-se mais um nicho de venda de materiais didáticos, serviços de formação de professores, serviços auxiliares, bem como a venda de programas de merenda escolar.

Os tempos que vivemos apontam para uma perspectiva de retrocessos e de perdas de direitos sociais, onde os mais penalizados continuarão sendo os trabalhadores e seus filhos que recebem somente preparação (e muito mal) para o mercado do subemprego. Aos egressos do **Projeto Mundiar** fica uma questão central, o que é possível realizar depois da pseudo-formação ou treinamento ideológico para submissão a uma lógica perversa da desigualdade?

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As escolhas e o percurso feitos a partir do momento em que percebemos a chegada do caminhão da empresa terceirizada na escola, em que trabalhamos há 15 anos, em Ananindeua-PA, até aqui, foram árduos e requereu muito engajamento, dedicação, renúncia, solidade, curiosidade e compromisso social. Nosso caminho de pesquisa se apresentou desafiador, uma vez que as mudanças pelas quais passa a sociedade contemporânea nos instigam a estar atentos diariamente, pois a cada mexida no jogo político, a realidade de milhares e milhares de brasileiros tende a mudar, significando perdas sociais principalmente para a classe trabalhadora e seus filhos.

Nessas circunstâncias, apesar dos princípios e diretrizes constitucionais de 1988 trazerem a garantia legal dos direitos sociais, tornamo-nos mais alertas, pois efetivamente não é o que temos vivenciado uma vez que a atual conjuntura nos remete ao retrocesso político, econômico, cultural e social que só alargam as desigualdades e conduz a um pessimismo nutrido pela divulgação de índices altíssimos, como já demonstrado ao longo dessa pesquisa, de violência, desemprego, pobreza, e especificamente no campo educacional, o desmonte da escola pública, a partir da implantação de reformas educacionais que se traduzem em precarização, exclusão, privatização, desresponsabilização do Estado quanto à educação pública com qualidade social.

Dessa forma, ao longo deste trabalho empreendemos pesquisa qualitativa com a intenção de desvelar diversos aspectos do nosso objeto de investigação e responder “Como se deu a Implantação do Projeto de Aceleração da Aprendizagem “**Mundiar**” no Estado do Pará?”. Para tal, como via condutora, fizemos uso do materialismo histórico-dialético, assim foi possível analisar o Projeto “**Mundiar**” para além da aparência de pacote fechado quando chega à escola. Entender as contradições e mediações do Projeto foi imprescindível para o desenvolvimento e considerações finais da pesquisa.

Elencamos então as categorias consideradas centrais para a pesquisa: Estado, Reforma Política, Políticas Educacionais, Contrato Administrativo, Parceria Público-Privada, Qualidade Total e Social. Assim feito, nos dedicamos ao estudo mais objetivo das ações do Estado, principalmente a partir da década de 1990 quando ocorreram as reformas e ajustes estruturais condizentes às orientações de Organismos Internacionais fundamentados no Neoliberalismo.

O Estado, neste contexto de reforma, passou a ter sua função ressignificada e seu espaço de ação via políticas públicas é visto pelos organismos internacionais e indutores de

uma agenda global de educação, como novo nicho do Capital, pois como pudemos verificar ao longo da pesquisa, as fundações ao firmarem contratos de prestação de serviços de formação aos profissionais da educação, de compras de materiais didáticos, de serviços auxiliares, de programas de merenda escolar tem assegurado uma enorme e sempre renovada demanda de consumidores para seus produtos.

Pontuamos, ao longo deste trabalho de pesquisa, que o Estado, quando passou a adequar suas ações de modo descentralizado, técnico e padronizado conforme cartilha mundial para a educação pública tornou legal o discurso neoliberal de que é ineficiente no trato dos recursos públicos. Tal cartilha mundial preza pelo controle rígido dos resultados e de maior aproveitamento dos recursos previstos para a educação pública.

Foi nessa perspectiva que se passou a propagar a ideia de que a falta de sucesso efetivo por ocasião da implantação das políticas educacionais não se dá por conta do volume de investimentos financeiros, mas tão somente pela falta de eficiência na gestão desses recursos, que, segundo os Organismos Internacionais como o BM, são altíssimos. Para o BM, no relatório “Um Ajuste Justo: Análise da Eficiência e Equidade do Gasto Público no Brasil”, o Brasil poderia alcançar um desempenho nas escolas públicas 40% maior com os mesmos recursos que aloca, atualmente.

Desta maneira, o Estado articulou ações mediante Pactos entre Entes Nacionais, Organismos financeiros Internacionais e Secretarias Estaduais de Ensino no discurso da necessidade de entrosamento entre governos e sociedade, mas sem manifestações concretas que garantam de fato mudanças estruturais.

Percebemos que os problemas estruturais da educação escolar se incorporam ao alargamento da exclusão social, discriminação, índices de violência elevados, desemprego, tudo como partes de um ciclo que trava o desenvolvimento sustentável do País e acabam resultando, no campo escolar, em evasão escolar, adoecimento do professor, péssimas condições de ensino e aprendizagem. A qualidade social neste momento é renegada ao campo das possibilidades remotas.

Aqui, no Pará, não tem sido diferente e o governo do Estado vem, nas últimas décadas, implantando programas e projetos, que no, discurso oficial da SEDUC-PA, visam alavancar os índices baixíssimos do IDEB estadual, reconhecendo a necessidade de combater a evasão, o abandono e a distorção idade-série escolar, essa problemática tem sido reincidente em toda a rede pública de ensino.

Nossa pesquisa mostrou que entre as estratégias de ação do Estado estão as pactuações e partilha de responsabilidade mediante assinatura de Contrato como parte constitutiva dessas

ações governamentais. Especificamente, no Estado do Pará essas ações estão se dando mediante a implantação do “Pacto Pela Educação do Pará” que se concretiza a partir do “Programa de Melhoria da Qualidade e Expansão de Cobertura da Educação Básica no Estado do Pará”, que, por sua vez, articula entre outros, o Projeto de Aceleração da Aprendizagem – **“Mundiar”**.

Nossa inquietação em desvelar e responder a questão norteadora da pesquisa “Como se deu a Implantação do Projeto de Aceleração da Aprendizagem – **“Mundiar”** no Estado do Pará?”, nos levou a analisar mais objetivamente o “Pacto Pela Educação do Pará” que aqui é o articulador das Parcerias Público-Privadas-PPP, bem como tivemos necessidade em conhecer os dados oficiais referentes ao Pará e as políticas educacionais propostas pela Secretaria de Estado de Educação – SEDUC.

A pesquisa mostrou que a Implantação do Projeto **“Mundiar”** seguiu a lógica de gestão prevista para as empresas privadas na qual os cursos de treinamento para os coordenadores, supervisores e professores unidocentes se fazem necessários para que haja o repasse da metodologia que, supostamente, garantirá a conquista dos indicadores e a divulgação da superação dos baixos índices de evasão, distorção idade-série e abandono, razão de ser do Projeto **“Mundiar”**.

Das análises empreendidas, constatamos que a concepção de educação expressa nos documentos que normatizam e orientam o Projeto de Aceleração **“Mundiar”**, é uma concepção centralizadora e que sua implantação foi verticalizada porque não respeitou os princípios democráticos, pois por mais uma vez não foi assegurada a participação efetiva da comunidade diretamente envolvida como os professores e alunos, a estes houve tão somente a divulgação sobre o Projeto no momento em que a SEDUC normalmente disponibiliza à comunidade as novas vagas para o ano letivo. Aos professores o conhecimento do Projeto chegou durante o período de redistribuição de carga horária no início do ano letivo. O **“Mundiar”** representa uma nova possibilidade de lotação do professor na condição de Unidocente, além da lotação nas turmas regulares.

Ao longo da pesquisa e por ocasião das observações feitas por nós em algumas escolas nas quais o Projeto foi implementado pudemos verificar que os alunos avaliam o Projeto de forma negativa, uma vez que percebem que ele está aquém do que foi anunciado no momento de efetivação da matrícula, o absenteísmo dos professores do Projeto é frequente, isso tem colaborado para que haja um considerado número de desistência por parte do aluno.

Inferimos que a concepção de educação expressa nos documentos que orientam o Projeto **“Mundiar”** é uma concepção reducionista, excludente e comprometida tão somente

com o alcance da meta prevista pelo IDEB. Mensurar o processo educacional é importante, mas não se pode reduzir o potencial da educação pública a padrões técnicos e econômicos, pois ela, em seu potencial social, é espaço de transformação, de debates democráticos e não pode ser reduzida em uma mercadoria como quer o Capital. O Projeto reduz o custo com o professor ao instituir a unidocência, as teleaulas são descontextualizadas comprometendo a formação do aluno, a metodologia não tem amparo operacional nas unidades de ensino e a responsabilidade do insucesso do Projeto acaba recaindo sobre o professor, por mais uma vez.

Após a análise do Regulamento Operativo do Contrato de Empréstimo nº 2933/OC-BR firmado entre o Estado do Pará e o BID para o financiamento do Programa de Melhoria da Qualidade e Expansão da Cobertura da Educação Básica no Estado do Pará, podemos identificar uma clara sujeição por parte do Estado ao padrão e normas empresariais impostas pelo BID, no que diz respeito à organização, procedimentos, termos e condições que regem a execução do Programa em questão, além de o Estado ter que dispor de parte do recurso do empréstimo para contratar uma firma de auditoria externa independente para gerar relatórios financeiros requeridos pelo BID, conforme seus padrões e satisfação.

Inferimos ainda que, a PPP é cada vez mais usual ao Estado como modelo de gestão e traz em seu arcabouço jurídico o favorecimento da incorporação de princípios próprios do mercado tornando o acesso à educação um privilégio. O privado tem a vantagem de receber os recursos públicos muitas vezes antes de executar segundo propõe o contrato de prestação de serviço e em muitos casos, tem também o alívio do ônus, caso haja insucesso do que foi idealizado e implantado, ressaltando ainda a enorme vantagem por causa da renúncia fiscal por parte do Estado.

Assim, a PPP se efetivou no contexto do “Pacto pela Educação do Pará” de maneira que o Estado assumiu a condição de mutuário, a União condição de fiadora e a SEDUC assumiu a posição de mera executora. No documento em questão, que estabelece as normas da PPP a partir do Projeto “**Mundiar**”, é recorrente o uso dos termos: caberá, fornecerá, divulgará, deverá, direcionados à SEDUC quanto ao comportamento esperado, pois esta deve seguir o modelo de gestão especificado pela FRM e auditado por uma firma de auditores independentes, aprovada, e, em conformidade com os requerimentos do BID.

A FRM ficou à frente para executar o Programa nos três anos iniciais (2014, 2015, 2016) e no quarto para o quinto ano (2017/ 2018) a SEDUC assumiu de forma definitiva. Inferimos que o Projeto de Aceleração da Aprendizagem “**Mundiar**” se configura como mais um Programa que está fundamentado na lógica neoliberal que não considera de fato as relações humanas, uma vez que preza pela concorrência, independentemente das

consequências do chamado custo social. A lógica neoliberal pouco se preocupa com questões de afetividade, relação professor-aluno, ideias coletivas, valores humanos, porque precariza a educação até ter o apoio da sociedade para legitimar e efetuar a sua privatização.

Portanto, o Projeto “**Mundiar**” é uma política que em sua concepção tem por finalidade, a aceleração da aprendizagem dos alunos em distorção idade/ano e o combate da evasão escolar, abrangendo atividade metodológica diferenciada (Metodologia Telessala) nas unidades escolares, faz parte do eixo “Melhoria da Qualidade da Educação Básica”, possibilita a certificação do ensino fundamental e médio em tempo menor, se comparado ao do ensino regular, já está em mais de 90% nas escolas públicas do Estado nos turnos da manhã, tarde e noite, no entanto não está logrando êxito pedagógico com significado para o aluno, parte mais visada no processo, pois ao longo da pesquisa fomos constatando que na verdade, trata-se de mais uma política de insumos e resultados, com medidas controladoras para a correção do fluxo escolar, mas sem alterações na infraestrutura das unidades de ensino, ocasionando ao professor o caráter tarefeiro, o qual passa a ser um mero executor das atividades que foram programadas bem longe da sala de aula. Inferimos que a educação integral passa ao largo do Projeto “**Mundiar**”, pois há mais preocupação em garantir a certificação do que propriamente a preocupação com os problemas de aprendizagem dos alunos, por isso muitos continuam saindo do Projeto sem saber as operações matemáticas e muito menos interpretar um texto.

Diante disso nos posicionamos contrários ao que está sendo proposto à educação básica e pública paraense, repudiamos a ideia de privatização dos direitos sociais consagrados na Constituição Federal de 1988, pois sendo a educação um bem público, é imprescindível que seja um meio de realização pessoal que coaduna com o desejo coletivo de cidadania plena no exercício ao direito à moradia, saúde, lazer, emprego, alimentação básica.

O pacto democrático social tem sofrido muitos ataques nos últimos anos e lança sombras que nos remetem ao tenebroso regime ditatorial vivido no Brasil de 1964 a 1985 em que os direitos civis e políticos foram retirados sob muita violência. Inferimos que o futuro da cidadania está ameaçado e que nesse sentido, há urgente necessidade de articulação coletiva que ultrapasse o entendimento das contradições e dos conflitos existentes. Refletir sobre a realidade é imprescindível, no entanto, a ação conjunta dos trabalhadores é que tem transformado a história apesar dos reincidentes percalços, os direitos sociais conquistados devem ser protegidos, pois há muito, homens e mulheres pelejam por eles, a resistência é mais que necessária, ela é na verdade a ferramenta para organização da sociedade na democratização do poder quer seja ideológico, econômico, político, o que não podemos é nos

acostumar com tão vergonhosa desigualdade social, nossas crianças e jovens por certo, não merecem, eis a necessidade em prosseguirmos com pesquisas e estudos sistematizados sobre as políticas públicas que corroborem com a prática da cidadania de maneira consciente e responsável.

REFERÊNCIAS

ABRANTES, Ângelo Antônio. Como ensinar? O Método da Pedagogia Histórico-Crítica e a aula como unidade concreta de relações sociais. In PASQUALINI, Juliana Campregher (org.). **Pedagogia Histórico - Crítica: Legado e Perspectivas**. Uberlândia: Navegando Publicações, 2018.

ABRÚCIO, Fernando Luiz. Trajetória recente da gestão pública brasileira: Um balanço crítico e a renovação da agenda de reformas. RAP. Edição comemorativa. Rio de Janeiro: 1967-2007.

ADRIÃO. Theresa. As relações entre o público e o privado na oferta educacional no Brasil. In: **Para onde vai o dinheiro?** Caminho e descaminhos do financiamento da educação. MARCELINO, José; SOUZA, Silvana Aparecida de (org.). São Paulo: Xamã, 2016.

AKKARI, Abdeljalil. **Internacionalização das Políticas educacionais:** Transformações e desafios. Petrópolis: Vozes, 2011.

_____. et al. **Sistema de ensino privado na educação pública brasileira:** Consequências na mercantilização para o direito à educação. Ação educativa, 2015.

ALBERTINE, Eveline Bertino. **Escola Pública e Pobreza:** Expansão escolar e formação da escola dos pobres no Brasil. Niterói, 2004. 278p. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal Fluminense - RJ, 2004 [Orientador: Profº. Dr. Victor Vicent Valla].

ALMEIDA, Alberto Alexandre Lima.; DAMASCENO, Maria Francinete. O neoliberalismo e a educação brasileira: A qualidade total em questão. In: **Revista Educação**. UNG, v.10,n.2,2015.

ALVES, Giovanni. Notas sobre o golpe de 2016 no Brasil. Neodesenvolvimentismo ou crônica de uma morte anunciada. In: LUCENA, Carlos; PREVITALI, Fabiane Santana; LUCENA, Lurdes (Orgs.). **A Crise da Democracia Brasileira**. 1. ed. eletrônica. Uberlândia/ Minas Gerais: Navegando Publicações, 2017.

ALVES, Giovanni. **Trabalho e Mundialização do Capital: A nova degradação do trabalho na Era da Globalização**. 2ª ed. Práxis, Londrina, 1999.

ALTMANN, Helena. **Influência do Banco Mundial no projeto educacional brasileiro**. Educação e Pesquisa, São Paulo, v.28. n1.p.77-89, jan./jun.2002.

ALTHUSIUS, Johannes. Política e Associação Humana. In: KRISCHKE, Paulo. **O Contrato Social. Ontem e Hoje**. São Paulo: Cortez Editora, 1993.

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

APPLE, Michael W. Para além da lógica do mercado: Compreendendo e opondo-se ao neoliberalismo. Tradução de Gilka leite Garcia, Luciana Ache. Rio de Janeiro. DP&A editora, 2005.

ARAÚJO, Gilda Cardoso. Estado, política educacional e direito à educação no Brasil: O problema maior é o de estudar. In: **Educar em revista**. Curitiba, Brasil, editora UFPR, nº39, p. 279-292, jan. /abril, 2011.

ARAGÃO, Daniel Maurício Cavalcante de; GÓMEZ, José Maria (orientador). **Responsabilidade como legitimação: Capital Transnacional e Governança Global na Organização das Nações Unidas**. Rio de Janeiro, 2010. 191 p. PUC Rio. Tese de Doutorado. Instituto de Relações Internacionais, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

AZEVEDO, Janete M, Lins de. **A educação como política pública**. 3.ed.Campinas, SP: Autores Associados, 2004

BAGU, Sérgio. **Economia de la Sociedad Colonial: Ensaio de História Comparada de América Latina**. México: Grijalbo,1992.

BAHIA, Norinês Panicacci. **Enfrentando o fracasso Escolar: Inclusão ou reclusão dos Excluídos?** Tese de Doutorado do Programa Educação: Currículo, PUC/ São Paulo, 2002.

BARBOSA, Maria Carmem S.; MOLL, Jaqueline. **Escola de Qualidade Total: A consolidação do Projeto Neoliberal em educação.** Educação e Realidade. jan./jun.1995,p.239-248.

BARROS, Antônio Carlos. **A política de municipalização do ensino:** regime de colaboração ou transferência de responsabilidade no Pará? Belém, PA. 2009.

BARROS- PLATIAU, Ana Flávia, **Novos atores, governança global e o direito internacional ambiental.** Colóquio do Centro de Direito internacional da Universidade de Paris x França, março de 2001.

BAUMAN, Zygmunt. Comunidade: a busca por segurança no mundo atual, tradução de Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2003.

BEZERRA, E. **Parceria Público - Privada nos municípios de Brotas e Pirassununga:** estratégias para a oferta do ensino? Dissertação (mestrado em educação). Instituto de Biociências, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2008.

BITENCOURT NETO, Eurico. Transformações do Estado e a Administração Pública no século XXI. **Revista de Investigações Constitucionais.** Curitiba/ vol.4, n.1 p. 207-225, jan. / abr. 2017. DOI:10.5380/rinc.v41 1.49773.

BOBBIO, Norberto. **A Era dos Direitos.** Trad. Carlos Nelson Coutinho. Nova Ed. Rio de Janeiro: Elsevier, 2004.

_____. **A Teoria das Formas de Governo.** Trad. Sérgio Bath, Brasília: UNB, 1998.

BORON, Atilio A. Os “novos leviatãs” e a polis democrática: neoliberalismo, decomposição estatal e decadência da democracia na América Latina. In: SADER Emir; GENTILI, Pablo (orgs.). **Pós-neoliberalismo II:** que Estado para que democracia? Petrópolis, RJ: vozes, 1999.

BRASIL, Altino Berthier. **O Pajé da Beira da Estrada.** Editora Est. 1986.

BRASIL. LEI Nº 13.415 de fevereiro de 2017. Altera a LEI Nº 9.394 de 20 de dezembro. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, 2017. Disponível em: < www.planalto.gov.br> Acesso em: 08 de jan. 2018.

BRASIL. Diretrizes curriculares para o curso de Pedagogia, resolução CNE/CP n. 1, de 15 de maio de 2006. Disponível em: Acesso em janeiro de 2018.

BRESSER PEREIRA, Luís Carlos. Brasil, Sociedade Nacional – Dependente. In: **Novos Estudos CEBRAP**, nº 93, São Paulo, jul. 2012. Disponível em: www.scielo.br

BREUS, Thiago Lima. **O Governo por contrato (s) e a concretização de políticas Públicas Horizontais como mecanismo de justiça distributiva**. Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal do Paraná- Curitiba, 2015.

BRUNO, Lúcia. Gestão da Educação: Onde procurar o democrático? In: OLIVEIRA, Dalila Andrade. **Política e Gestão da Educação**. 2ª ed. Autêntica, Belo Horizonte, 2008.

CAMPBELL, Tom D. Contrato Social. In: OUTHWATE, William; BOTTOMORE, Tom. Dicionário do Pensamento Social do Século XX. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1996.p. 137-138.

CAMPOS, Marilene de Souza. “Governar por contrato”: Tendências e transformações recentes nos instrumentos de produção de políticas públicas. In: **Revista de Ciências Humanas**, vol.8, n.2, p. 161- 170, jul/dez.2008.

CASTRO, Lavínia Barros de. Privatização, Abertura e Desindexação: A primeira metade dos anos 90 (1990-1994). In: **Economia Brasileira Contemporânea: 1945-2010**. Organizadores Fábio Giambiagi...et al. Rio de Janeiro: Elsevier, 2011.

CHESNAIS, François. Mundialização: O Capital financeiro no comando. In: **Outubro Revista**, ed.5, 2001. Disponível em: outubrorevista.com.br/mundializacao-o-capital-financeiro-no-comando/

_____. **A Mundialização do Capital.** Tradução de Silvana Finzi Foá. São Paulo: Editora Xanã, 1996.

CHRISPINO, Álvaro. **Introdução ao estudo das políticas públicas:** uma visão interdisciplinar e contextualizada. Rio de Janeiro: FGV editora, 2016.

CONSTANTINO, Giuseppe Luigi Pantoja. **Constituição e Neoliberalismo:** O hibridismo constitucional – econômico brasileiro e o delineamento de uma nova concepção de Estado. Conteúdo jurídico, Brasília- DF: 11 ago. 2014. Disponível em: <<http://www.conteudojuridico.com.br/artigos>>. Acesso em 19/12/2017.

CORREIA, José Alberto. **Inovação Pedagógica e Formação de Professores.** 2 ed. Rio Tinto, Portugal: Edições ASA, 1991.

COSTA, Cássio Vale da.; SANTOS, Terezinha F. A. Monteiro. **O Arcabouço Jurídico de Regulamentação do Pacto pela Educação do Pará.** EDUCARE – XII Congresso Nacional de Educação. PUC PR. 26 a 29/10/2015. P. 13086 – 13100.

COUTINHO, Carlos Nelson. A hegemonia da pequena política. In: Francisco de Oliveira; Ruy Braga; Cibele Rizek. **Hegemonia às avessas:** economia, política e cultura na era da servidão financeira. São Paulo: Boitempo, 2010.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **A Globalização e os desafios para os sistemas nacionais:** agenda internacional e práticas educacionais nacionais: RBPAE- v.33, n.1, p.15-34, jan./abr.2017.

CUNHA, Edite da P.; CUNHA, Eleonora S. M. Políticas Públicas sociais. In: CARVALHO, Alysson et al (org.). **Políticas Públicas.** Belo Horizonte: UFMG, 2002.

DALBÉRIO, Maria Célia Castro. **Políticas Educacionais e a Gestão Democrática na Escola Pública de Qualidade.** São Paulo: Paulus, 2009.

DI GIOVANNI, Geraldo. As estruturas elementares das políticas públicas: notas para uma metodologia de análise e avaliação. **Cadernos de Pesquisa do NEPP**. Unicamp, 2007.

DI PIETRO, Maria Sylvia Zanella. **Parceria na administração pública**: concessão, permissão, franquias, terceirização, parceria público-privada e outras formas. 8 ed. rev. e amp. São Paulo: Atlas, 2011.

DWECK, Estar; ROSSI, Pedro. et al. **A política Econômica de Austeridade, Desigualdade e Alternativas**. In: Relatório Especial dos Impactos da Política Econômica sobre Direitos Humanos: Dhesca- Plataforma Brasileira de Direitos Humanos, Sociais, Culturais e Ambientais, Brasil, 2017.

EDNIR, Madza; BASSI, Marcos. **Bicho de sete cabeças**: para entender o financiamento da educação brasileira. São Paulo: Peirópolis: Ação Educativa, 2009.

FACEIRA, Lobélia da Silva. O desafio de lidar com as diferenças. In: Universidade e Sociedade. Ano XIV. nº34. Brasília, outubro de 2004.

FALLEIROS, Ialê; NEVES, Lucia Maria Wanderley. Mudança na natureza da educação básica. In: **Educação básica**: tragédia anunciada? MARTINS, André Silva; NEVES, Lucia Maria Wanderley (orgs). São Paulo: Xamã, 2015.

FARENZENA, Nalú; LUCE, Maria Beatriz. Políticas Públicas de Educação no Brasil: Reconfigurações e ambiguidades. In: MADEIRA, Lúcia Mari. (org.). **Avaliação de Políticas Públicas**. 1 ed. Porto Alegre: UFGS/ CEGOV, v1, 2014.

FERRO, Murilo Ruiz. **Administração contratual, nova contratualidade administrativa e contratos de parcerias: Breves considerações acerca de alguns conceitos que integram uma nova terminologia trazida pela doutrina administrativa contemporânea**. Revista Direito e Desenvolvimento, João Pessoa, v.6, n.11, p. 151-169, jan. / jun. 2015.

FLEXA, Ramón; TORTAJADA, Iolanda. Desafios e saídas educativas na entrada do século. In IMBERNÓN, Francisco (org.). A educação no século XXI: os desafios do futuro imediato. Trad. Ernani Rosa. 2ª ed. Porto Alegre: Artmed, 2008.

FREIRE, Juciley Silva Evangelista. **Concepções de Participação nas Políticas Educacionais: Fundamentos Sócio-Históricos**. Acesso em 20/03/ 2018. Disponível em: <https://sistemas.uft.edu.br/periodicos/index.php/desafios/article/download/.../8352/>

GANDINI, Raquel Pereira Chainho; RISCAL, Sandra Aparecida. A Gestão da educação como setor público não- estatal e a transição para o Estado fiscal no Brasil. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade; ROSAR, Maria de Fátima Félix. **Política e Gestão da Educação**. 2.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

GARCIA, Walter Esteves; FARIAS, Isabel Maria Sabino de. Estado, Política Educacional e Inovação Pedagógica. In: **O Público e o Privado**. Revista do Programa de Pós – Graduação em Sociologia da Universidade do Ceará – UECE. nº 05 – Janeiro/ Junho – 2005.

GASPAROTTO, Geovana Prante; GROSS, Patrícia Krieger, VIEIRA, Monique Soares. **O ideário Neoliberal: A submissão das políticas sociais aos interesses econômicos**. XI Seminário Internacional de demandas sociais e políticas públicas na sociedade Contemporânea. VII Mostra de trabalhos Jurídicos Científicos, repositório.pucrs.br. 2014.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 1987.

GONÇALVES, Alcindo. **O conceito de Governança**. In: XIIIV Congresso nacional do CONPETI- Conselho nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Direito. Fortaleza. 2005.

GRILLO, Leonardo Melhorato. Modelo de análise da qualidade do investimento em Projeto de Parceria Público- Privada (PPP) L.M.GRILLO. São Paulo, 2008. Tese de doutorado. 400 p. Escola Politécnica da Universidade de São Paulo. Disponível em: www.teses.usp.br/teses/disponiveis/.../publico/TESE_Leonardo_Grilo_2008_07_20.pdf.

GROTTI, Dinorá Adelaide Musetti. Parcerias na Administração Pública. Disponível em: <http://www4.tce.sp.br/sites/tcesp/files/downloads/parceria-na- adm.publica.pdf>. Acesso em 15.04.2018.

HARVEY, David. **O Neoliberalismo: História e implicações**. São Paulo: Loyola, 2015.

_____. **Para entender o Capital- Livro I.** Tradução de Rubens Enderle. São Paulo: Boitempo, 2013.

_____. **17 contradições e o fim do Capitalismo.** Trad. Rogério Bettoni. 1.ed.São Paulo: Boitempo,2016.

HOBBSAWM, E. **A Era dos Extremos:** O breve século XX: 1914-1991. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

HUNGARO, Luís Alberto. **As transformações da gestão pública e o governo por contratos: A contratualização das políticas públicas:** Revista Digital de direito Administrativo. Faculdade de Direito de Ribeirão Preto. Universidade de São Paulo, vol.3, n.2, p. 267-383, 2016.

JÚNIOR, Cláudio de Lira Santos. A Pedagogia Histórico- Crítica e o Papel da escola e do Professor. Elementos para pensar a escola da transição. In PASQUALINI, Juliana Campregher (org.). **Pedagogia Histórico - Crítica: Legado e Perspectivas.** Uberlândia: Navegando Publicações, 2018.

LAUGLO, Jon. **Crítica às prioridades e estratégias do Banco Mundial para a educação.** Cadernos de Pesquisa. n. 100, p. 11-36, mar. 1997. Considerações teóricas. Uberlândia: Navegando publicações, 2016.

LAPLANE. Adriana Lia Friszman de. Considerações sobre os Programas e Projetos para a Melhoria do Ensino Público do Estado de S. Paulo. XVI ENPIDE. Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino. UNICAMP - Campinas, 2012, p. 292- 300.

LEONARDO, Rodrigo Xavier. A reforma do direito das associações sem fim econômico pela Lei nº 11.127 de 2005 e o Terceiro Setor. In: OLIVEIRA, Gustavo Justino de. **Terceiro Setor, Empresas e Estado:** Novas fronteiras entre o público e o privado. Belo Horizonte: Fórum, 2007.

LESSA, Sérgio. **Capital e o Estado de Bem-Estar**: O caráter de classe das políticas públicas. São Paulo: IL Instituto Lukács, 1ª ed, 2013.

LIBÂNEO, José Carlos. O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. In: **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v.38, n1, p. 13-28, 2012.

LIMA, Kátia. Governo Lula: “Neoliberalismo requintado e requentado” Elementos políticos da reforma da educação superior brasileira. In: **Universidade e Sociedade**. Brasília: v.32, p.59-68, mar.2004.

LIMA, Lícínio C. **Apresentação da seção temática- Privatização no contexto da (s) Terceira (s) Vias (s)**: Uma caracterização em análise. Currículo sem Fronteiras, v. 13, n.2, p.177-181, maio/ago.2013.

LOCKE, John. **O Segundo Tratado sobre o Governo Civil**. Tradução: Magda Lopes e Marisa Lobo da Costa. Editora Vozes: Petrópolis, 1994.

LOURENÇO, André Navarro. **Histórico do Pacto Internacional dos Direitos Civis e Políticos**. Disponível em: www.jusbrasil.com.br.

LUCENA, Carlos; OMENA, Adriana; LIMA, Antônio Bosco de. **Trabalho, Estado e Educação**: Considerações teóricas. Uberlândia: Navegando Publicações, 2016.

MAGALHÃES, Álcio Crisóstomo; CRUZ, José Adelson da. O “Pacto Pela Educação” e o Mistério do “Todos”: Estado Social e Contrarreforma Burguesa no Brasil. In: **EDUR-Educação em Revista**. Belo Horizonte, n.34, 2018.

MARTINS, Angela Maria. **Autonomia da escola**: A (ex) tensão do tema nas políticas públicas. São Paulo: Cortez, 2002.

MARTINS, Lígia Márcia. (2006). As aparências enganam: divergências entre o materialismo histórico dialético e as abordagens qualitativas de pesquisa. Trabalho apresentado na **29ª**

Reunião Anual da ANPED. Recuperado em 20 de setembro de 2011, de <http://www.anped.org.br/reunioes/29ra/trabalhos/trabalho/GT17-2042--Int.pdf>

MARX, Karl. **O Capital: Crítica da Economia Política. Livro I:** O processo de produção do Capital, vol. I, 13ª ed. Tradução de Reginaldo Sant'Anna. Bertrand Brasil. Rio de Janeiro, 1989.

MARX, Karl. **O capital** (v. 1, t. 2). São Paulo: Nova Cultural, 1996.

MARX, Karl; ENGELS Friedrich. **Manifesto do Partido Comunista.** Tradução de Sueli Tomazzini Barros Cassal. Porto Alegre: L& PM, 2001.

MARX, Karl. **Instruções para os delegados do Conselho Geral Provisório:** As diferentes questões. Tradução de Fernando A.S. Araújo, julho/2008. Disponível em: <https://www.marxists.org/portugues/marx/1866/08/instrucoes.htm>. Acesso em: 01/05/2018.

MELO, Adriana Almeida Sales de; MARTINS, André Silva; SOUZA, Camila Azevedo. Mudança na Educação Básica no Capitalismo Neoliberal de Terceira Via no Brasil. In: **Educação básica: tragédia anunciada?** MARTINS, André Silva; NEVES, Lucia Maria Wanderley (orgs). São Paulo: Xamã, 2015.

MESZÁROS, István. **A montanha que devemos conquistar:** reflexões acerca do Estado. Tradução Maria Izabel Lagos. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2015.

_____. **Para além do capital:** rumo a uma teoria da transição. São Paulo: Boitempo, 2008.

MESQUITA, Neli Moraes da Costa. Um espaço favorável ao diálogo e à autonomia. In: **Pátio: Ensino Médio, Profissional e Tecnológico.** Grupo A Educação, ano VIII, n.30, set./nov. 2016.

MICHEL, Apple. **Para além da lógica do Mercado.** Compreendendo e Opondo-se ao Neoliberalismo. 1. ed. DP&A editora, 2005.

MONTAÑO, Carlos. **O canto da sereia: crítica à ideologia e aos projetos do “terceiro Setor”**. (org). São Paulo: Cortez, 2014.

MORAES, Maria Célia M. de. Recuo da teoria: dilemas na pesquisa em educação. In: **Revista Portuguesa de Educação**, vol. 14, núm. 1, pp. 7-25, Universidade do Minho Portugal, 2001.

MULLER, Pierre. SURREL, Yves. **Análise das políticas públicas**. Pelotas, 2002.

MUNAKATA. Kazumi. **O livro didático como mercadoria**. Pró- Proposições. V.23, n.3 (69) p. 51-66. Set/dez.2012.

NETTO, Mario Borges; LUCENA, Carlos. A luta pela instrução pública na obra de Marx e Engels. In: LUCENA, Carlos; OMENA, Adriana; LIMA Antônio. **Estado, Trabalho e Educação: Considerações teóricas**. Navegando Publicações, 2016.

OLIVEIRA, Adão Francisco de. Políticas públicas educacionais: conceito e contextualização numa perspectiva didática. In: OLIVEIRA, Adão Francisco de; PIZZIO, Alex; FRANÇA, George (orgs.) **Fronteiras da Educação: desigualdades, tecnologias e políticas**. Goiás: editora da PUC Goiás, p.93-99, 2010.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. Mudanças na organização e na Gestão do trabalho na escola. In: **Política e Gestão da Educação**. 2.ed. Belo Horizonte: autêntica, 2008.

OLIVEIRA. João Ferreira de. Educação Escolar. Políticas, Estruturas e Organizações.

OLIVEIRA, Luciano Amaral. **Manual de sobrevivência universitária**. Campinas, São Paulo: 2004.

OLIVEIRA, Maria Tereza Cavalcante de; BARROS, Vanja da Rocha Monteiro. Mudanças nas estratégias políticas de implantação da reforma da escolarização básica. In: **Educação básica: Tragédia Anunciada?** São Paulo: Xamã, 2015.

OLIVEIRA, Romualdo Portela.; ARAÚJO, Gilda Cardoso de. Qualidade do ensino: Uma nova dimensão de luta pelo direito à educação. In: **Revista Brasileira de Educação**. Jan. / fev./ mar./ abr. 2005. n. 28.

OREIRO, José Luís. Origem, causas e impostos da crise. In: **Valor Econômico**. Disponível em: <http://www.valor.com.br/opiniaio/1005340/serie-especial-sobre-crise-economica>> Acesso em 13/01/2018.

ORSO. Paulino José. A educação em tempos de golpe ou como avançar andando para trás. In: **Germinal: Marxismo e Educação em debate**, Salvador, v.9, n.1, p. 50-71, abr.2017.

PARO, Vitor Henrique. Crítica da Estrutura da Escola. São Paulo: Cortez, 2011.

PFEIFER, Mariana. BRESSER- PEREIRA e o Pacto Neodesenvolvimentista. In: **Revista Temporalis**, Brasília, ano 13, n.26, p. 11-36, jul/dez.2013.

Plano Diretor da Reforma do Estado (PDRE/ MARE), 1995.

POCHMANN, Márcio. Estado e Capitalismo no Brasil: A inflexão atual no padrão das políticas públicas no ciclo político da nova república. **Educação e Sociedade**. Campinas, v.38, nº139, p.309-330. Abr.-jun., 2017.

PRADO, Jeovandir Campos do. O Estado classista e o PDE como expressão de dominância. **Laplace em Revista**, Sorocaba; vol.1, n.2. mai-ago, p. 7-18, 2015.

PREVITALI, Fabiane Santana; FAGIANI, Gilson Cesar. Estado de Bem-Estar Social, Neoliberalismo e Estado Gestor: Aproximações Globais. In: LUCENA, Carlos; PREVITALI, Fabiane Santana; LUCENA, Lurdes (Orgs). **A Crise da Democracia Brasileira**. 1.ed. eletrônica. Uberlândia/ Minas Gerais: Navegando Publicações, 2017.

PUGLIESE, Renato M; GIROTTTO, Eduardo. O novo ciclo de reformas educacionais no Brasil e suas implicações sobre o trabalho docente. renato.pugliese@ifs.edu.br; egirotto@usp.br. 2017.

QUEIROZ, Luiz Miguel Galvão. (et al.) A Participação do Terceiro Setor na Gestão Educacional da Rede Pública do Pará Via Pacto Pela Educação. In: **VIII Jornada Internacional Políticas públicas**. Universidade Federal do Maranhão. Centro de Ciências Humanas. 2017.

RAMOS, Marise. Concepção do Ensino Médio Integrado. In: PARÁ. Secretaria de Estado e Educação. **O Ensino Médio Integrado no Pará como Política Pública**. Elaboração e organização textual por Adriana Maria Nazaré de Souza Porto, Ronaldo Marcos de Lima Araújo, Elinilze Guedes Teodoro. Belém: SEDUC, 2009.

ROBERTSON, Susan; VERGER, Antoni. **A origem das parcerias público-privadas na governança global da educação**. Educação & Sociedade, vol.33, n.121, out./dez. 2012.

RODRIGUES, Edmilson Brito. Prefácio. In: BARROS, Antônio Carlos. **A Política de municipalização do ensino: regime de colaboração ou transferência de responsabilidades no Pará?** Belém. Pará. 2009.

ROSAR, Maria de Fátima Felix. Existem Novos Paradigmas na Política e na Administração da Educação? In: OLIVEIRA, Dalila Andrade; ROSAR, Maria de Fátima Felix. In: **Política e Gestão da Educação**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

SACRISTÁN, José Gimeno. A educação que temos, a educação que queremos. In: IMBERNÓN, Francisco. **A educação no século XXI : Desafios do Futuro**. 2 ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SADEK, Maria Tereza. Nicolau Maquiavel: o cidadão sem fortuna, o intelectual de virtú. In: WEFFORT, Francisco C. [et al.]. **Os clássicos da política 1**. São Paulo: Ática, 2008.

SADER, Emir. A Herança Maldita. In: **Carta Maior- O Portal da Esquerda**. Disponível em: <https://www.cartamaior.com.br/?/Blog/Blog-do-Emir/A-heranca-maldita/2/27146>. Acesso em 13/01/2018.

SALOMON, Délcio Vieira. **A maravilhosa incerteza: Pensar, pesquisar e criar**. 2ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

SAMPAIO, Gabriela Thomazinho Clementino; OLIVEIRA, Romualdo Portela. **Dimensões da desigualdade educacional no Brasil**. RBPAAE- v.31, n.3,p.511-530 set./dez.2015. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/rbpae/article/view/60121>

SANTOS, Adairson Alves. **O Estado democrático de Direito**. Disponível em: [ambitojuridico.com.br/site/? In_link=revista_artigos_leitura&artigo_id=10143](http://ambitojuridico.com.br/site/?In_link=revista_artigos_leitura&artigo_id=10143). Acesso em: 03 nov. 2017.

SANTOS, Eduardo Sens. **A Função Social do Contrato**. Editora Florianópolis, SC: OAB, 2002.

SANTOS, Kátia Silva. **Políticas Públicas Educacionais no Brasil: Tecendo fios**. Disponível <http://www.anpae.org.br/simposio2011/cdrom2011/PDFs/trabalhosCompleto/comunicacoesRelatos/0271.pdf>www.anpae.org.br/seminarios2011/cdrom2011/PDFs/trabalhocompleto/comunicacoesrelatos/0271.pdf.

SANTOS, Terezinha. F. A. Monteiro dos. **Breves Reflexões sobre as Políticas Educacionais e a Teoria do Capital Humano: O que de novo existe?** Pro-Posições, vol.8, nº 3[24], novembro de 1997.

_____. Conversas sobre a gestão da autonomia financeira como política de descentralização na escola pública. In GEMAQUE, Rosana Maria Oliveira; LIMA, Rosângela Novais; ARAÚJO, Ronaldo Marcos, et all...**Políticas Educacionais- O governo Lula em questão**. Belém: CEJUP, 2006.

_____. Gestão Educacional e Qualidade do Ensino: Reflexões e práticas atuais. In: SANTOS, T. F. A. M. dos; LIMA, F. W. C. **Versus e Reversus da Gestão das Políticas Educacionais**. Belém: Ponto Press, 2012a.

_____. Gestão da Escola Básica Pública e Parcerias Público – Privadas. In: Cadernos ANPAE, vol.15, p. 1- 17. 2012b.

_____. Educação e Desenvolvimento: Que relação é essa? **Revista Trabalho & Educação**, v.23, n.01, p.219-238, jan/abr. 2014. Disponível em:<http://>

www.portal.fae.ufmg.br/seer/index.php/trabedu/article/view/1916/1427>. Acesso em: 27 ago. 2017.

_____. **Gestão da Escola Básica e Parcerias Público-Privadas**. Belém: UFPA. Disponível em: http://www.anpae.org.br/iberoamericano2012/trabalhos/TerezinhaFatimaMonteiroSantos_res_int_GT7.pdf.

_____. **Diálogos sobre a Educação Básica**. Curitiba: CRV, 2018.

SANTOS, Sebastião Luiz Oliveira. **As políticas educacionais e a reforma do Estado no Brasil**. Dissertação em: <<http://www.UFF.br/dcp/wp-content/uploads/2011/10.Dissertação-de-2010>>.

SAVIANI, Dermeval. **Educação: do senso comum à consciência filosófica**. 8 ed. São Paulo: Cortez, Campinas: Autores Associados, 1987.

SAWAIA, Bader. **As artimanhas da exclusão: análise psicossocial e ética da desigualdade social**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

SEVERINO, Antonio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 14^a ed. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1986.

SHIROMA, Eneida Oto; EVANGELISTA, Olinda. Prefácio. In: MARTINS, André; NEVES, Lúcia Maria Wanderley (org.). **Educação Básica: Tragédia Anunciada?** São Paulo: Xamã, 2015.

SIMÕES, Carlos Artexes. Políticas Públicas do ensino médio: Iniciativas governamentais e o ensino médio inovador. In: **Retratos da Escola**. Brasília, v.5, n.8, p.111-125, jan. / jun. 2011, disponível em < <http://www.esforce.org.br>.

SILVA, Édila Pinto da; OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de. **Políticas Públicas para a educação de Jovens e adultos no Pará: Uma análise crítica sobre o Projeto Mundiar**. Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBID), UEPA.

SILVA, Maria Abádia; OLIVEIRA, José Rogério de; SILVA, Alexandra Pereira. Ética, Eficácia e Gestão Pública da Educação. In: Organização Célio da Cunha et al. **Investigação em política e gestão da educação: métodos, temas e olhares**. 1ª ed. Belo Horizonte, MG: Fino Traço, 2016.

SILVA, Tomaz Tadeu da. A “nova” direita e as transformações na pedagogia da política e na política da pedagogia. In: GENTILI, Pablo A. A. **Neoliberalismo, Qualidade Total e Educação**. 2ª ed. Petrópolis: Vozes, 1995.

SMANIO, Gianpaolo Poggio; BERTOLIN, Patrícia Tuma Martins (orgs.). **O Direito e as Políticas Públicas no Brasil**. São Paulo: Atlas, 2013.

SOUZA, Antônio Lisboa. Estado e Educação Pública: Tendência Administrativa e de Gestão. In: Política e Gestão da Educação. (org.). OLIVEIRA, Dalila Andrade; ROSAR, Maria de Fátima Félix. 2. ed. Autêntica, 2008.

SOUZA, Jessé. **A elite do atraso: da escravidão à lava jato**. Leya. Rio de Janeiro, 2017.

SPOZATI, Aldaíza. **Pontos de vista: O que pensam outros especialistas? Exclusão social e Fracasso Escolar**. Em aberto. Brasília, v. 17. n.71, p. 21-32, jan.2000.

SUNDFELD, Carlos Ari. Apresentação. In: Contratações Públicas e seu controle. Carlos Ari sundfeld (org.) São Paulo: Malheiros, 2013.

SKINNER, Quentin. **As fundações do pensamento político moderno**. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

STOER, Stephen R. **Educação como direito: O papel estratégico da educação pública na construção da igualdade e justiça social**. RBP AE. V.22, n.1, p. 129-151, jan. /jun.2006.

TEDESCO, Juan Carlos. **O Novo Pacto Educativo: Educação, Competitividade e Cidadania na Sociedade Moderna**. 1ª ed. Editora ética, 1998.

TEIXEIRA, Carlos Corrêa. **Visões da natureza**: seringueiros e colonos em Rondônia, 1999.

TEIXEIRA, Rodrigo Alves; PINTO, Eduardo Costa. A economia dos governos de FHC, LULA e DILMA: dominância financeira, bloco no poder e desenvolvimento econômico. In: **Economia e Sociedade**. Campinas, v.21, número especial, p. 909-941. Dez. 2012.

TRISTÃO, Ellen. A opção neoliberal do primeiro mandato do governo Lula. In: **Ser Social**, Brasília, v.13, nº 28, p. 104- 128, jan. /jun.2011.

UDE, Walter. Redes Sociais: Possibilidade metodológica para uma prática inclusiva. In: **Políticas Públicas**. Alysson Carvalho... [et al.] organizadores – Belo Horizonte: Editora UFMG, Proex, 2008.

VASAPOLLO, Luciano. América latina: anel frágil e contradição: Uma estratégia na competição global USA x EU. In: **Debates Contemporâneos**, DF, ano XIII, n.32, março, 2004.

WERLE, Flávia Obino Corrêa. Panorama das políticas públicas na educação brasileira: uma análise das avaliações externas de sistemas de ensino. In: **Revista Lusófona de Educação**, nº 27, p.159-179, 2014.

WERLANG, Adriana da Cunha; VIRIATO, Edaguimar Orquizas. O Programa para reforma educacional na América Latina e Caribe (PREAL) e a Política de Formação Docente no Brasil na década de 90. Disponível em: <http://www.Preal.org.br>.

SITES VISITADOS

A Caixa Preta do “Sistema S” Volta às páginas policiais.

<https://www.gazetadopovo.com.br/rodrigo-constantino/artigos/caixa-preta-sistema-s-volta-paginas-policiais/>

Banco Mundial. **Relatório de Desenvolvimento Mundial 2017**: Governança e a Lei. Folheto da Visão Geral. Banco Mundial, Washington, D.C. Licença: Creative Commons Attribution

CCBY3.0IGO. Disponível em:

<https://openknowledge.worldbank.org/bitstream/handle/10986/25880/210950ovPT.pdf?sequence=15&isAllowed=y>. Acesso: 03/06/20018.

Brasil ultrapassa pela primeira vez a marca de 30 homicídios por 100 mil habitantes

http://www.ipea.gov.br/portal/index.php?option=com_content&view=article&id=33411&catid=8&Itemid=6
Acesso: 06/06/2018.

EDUCALINGO. *Mundiar* [on-line]. Disponível <<https://educalingo.com/pt/dic-pt/mundiar>>. Jun 2018 ».

Lucro dos grandes Bancos Cresce 21%. Por Vinícius Pinheiro e Talita Moreira. São Paulo. 2018. <http://www.valor.com.br/financas/5341329/lucro-de-grandes-bancos-cresce-21>. Acesso: 05/06/2018.

<http://portal.inep.gov.br/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica>

<http://www.seduc.pa.gov.br/site/pmeep>

ANEXOS

marcos.lopez@educ.pa.gov.br

Fundamental



GOVERNO DO ESTADO DO PARÁ
CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO

RESOLUÇÃO Nº. 634 DE 18 DE NOVEMBRO DE 2013.

A PRESIDENTE DO CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO, usando de suas atribuições, e de acordo com a decisão do Plenário, em sessão realizada no dia 14/11/2013 (Processo nº 2013/422969, Parecer 526/2013 - CEE/PA).

RESOLVE PROMULGAR A SEGUINTE RESOLUÇÃO:

EMENTA: Autoriza a implantação do Projeto de Redução da Distorção Idade/Ano do Estado do Pará, denominado Projeto Pará, em caráter experimental, a partir de 2014 aos alunos do Ensino Fundamental matriculados na Rede Estadual de Ensino do Pará – SEDUC/PA.

Art. 1º- Fica aprovado o Projeto Pará – Projeto de Redução da Defasagem Idade/Ano, a ser ofertado em caráter experimental, em parceria com a Fundação Roberto Marinho, com fulcro no disposto no artigo 81 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, devendo ser totalmente integralizado no prazo proposto, de 3 (três) anos, limitando-se ao público-alvo definido na proposta – alunos com 13 ou mais anos que estejam aptos a cursar o 6º ano do ensino fundamental em 2014.

Art. 2º- Deverá a Secretaria de Estado de Educação do Pará apresentar, ao final do Programa, relatório avaliativo das ações implementadas.

Art. 3º- Esta Resolução entra em vigor na data de sua aprovação, revogadas as disposições em contrário.

CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DO PARÁ, em Belém, 18 de novembro de 2013.


SUELY MELO DE CASTRO MENEZES
Presidente



GOVERNO DO ESTADO DO PARÁ
CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO

INTERESSADO: SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DO PARÁ		
ASSUNTO: Implantação do Projeto de Redução da Distorção Idade-Ano do Estado do Pará – Projeto Pará.		
RELATOR: Suely Melo de Castro Menezes		
PARECER Nº. 526/2013	COMISSÃO ESPECIAL	PROCESSO Nº. 2013/422969 – CEE

1- HISTÓRICO:

Trata o presente processo de solicitação da Secretaria de Estado de Educação do Pará – SEDUC para a normatização no âmbito do Sistema Estadual de Ensino do Pará, portanto, de norma exarada deste Conselho Estadual de Educação, do Projeto de Redução da Distorção Idade/Ano do Estado do Pará, denominado Projeto Pará, que objetiva minimizar os índices de distorção idade/ano que, além de imputar ao aluno o fracasso escolar, onera o custo operacional da Rede Estadual em diversos aspectos, além de impactar negativamente nas avaliações nacionais promovidas (IDEB), que se valem desse indicador na aferição de desempenho.

Instruindo a solicitação, a SEDUC anexa o parecer técnico do Projeto de Redução da Defasagem Idade/Ano nos Níveis Fundamental e Médio, com mediação da metodologia Telessala, com vistas à elucidação da proposta, nos seguintes termos:

- a) O projeto destina-se ao atendimento de alunos da área metropolitana da cidade de Belém e dos municípios que apresentam os mais elevados índices de distorção idade/ano, com 13 ou mais anos de idade, que estejam aptos a, no período letivo de 2014, cursar o 6º ano do ensino fundamental.
- b) A duração inicial do projeto será de 36 (trinta e seis) meses, sendo que os alunos terão que permanecer por um período mínimo de 24 (vinte e quatro) meses, e, ao término, serão certificados quanto à conclusão do ensino fundamental pela unidade de ensino na qual estejam matriculados.
- c) A execução dos trabalhos ocorrerá mediante contratação de serviços da Fundação Roberto Marinho, com adoção da metodologia das telessalas, abrangendo as disciplinas obrigatórias do currículo, a serem ofertadas em módulos, mediante atividades realizadas presencialmente pelos alunos, sob a supervisão de professores efetivos, lotados na SEDUC, que atuarão mediante sistemática de unidocência.
- d) Subsidiando a proposta, a SEDUC informa que implementará amplo leque de ações, com vistas à articulação institucional para a disseminação da concepção do projeto, formação de educadores, envolvimento dos gestores, acompanhamento pedagógico, práticas pedagógicas e confecção de materiais didáticos, quando necessário (elaboração do Caderno de Cultura do Pará). Nesse mesmo sentido, promoverá, ainda, durante a realização do Projeto, encontros periódicos para subsidiar a operacionalidade das atividades pedagógicas desenvolvidas em seu âmbito.
- e) Finalmente, corrobora suas afirmações destacando que a metodologia telessala é uma experiência exitosa para a correção da distorção idade/ano nas redes públicas estaduais de várias unidades federativas do Brasil.

Apresentados tais elementos, passa-se ao exame da solicitação constante dos autos, tudo de conformidade com o consignado na análise do presente Parecer.

2- ANÁLISE:

A matéria objeto do requerimento da SEDUC é, em sua essência, uma solicitação de autorização para a oferta de um programa de aceleração destinado à correção da distorção idade/ano de alunos do ensino fundamental da Rede Estadual de Ensino, que adota a mediação tecnológica como recurso didático para a oferta de conteúdos e enriquecimento curricular, valendo-se de atividades presenciais sob a supervisão de somente um professor (unidocência).

Na prática, a proposta subscrita pela SEDUC pretende possibilitar aos alunos com 13 ou mais anos de idade e que estejam aptos a ingressar no 6º ano do ensino fundamental a conclusão desse nível de ensino em dois anos, em lugar dos quatro anos regulares (6º, 7º, 8º e 9º anos), promovendo a possibilidade de reintroduzir esses alunos no ensino médio, de modo regular, sem qualquer distorção relativa à idade, ou seja, eliminando-se o atraso escolar que tanto prejudica os alunos, como castiga o sistema como um todo.

Segundo os dados constantes do documento encaminhado para estudo deste CEE, com vistas à fundamentação de seu pleito, informa a SEDUC que o índice de atraso escolar – alunos fora da faixa etária de escolarização desejada – no ensino fundamental é de inaceitáveis 47%, sendo que, mediante o Projeto em exame, pretende a Secretaria beneficiar mais de 40 mil alunos a partir de 2014.

A referida solicitação da SEDUC, portanto, é de extrema relevância para o desenvolvimento educacional, social e econômico do Estado do Pará e sob esta ótica deve ser analisado. Para tanto, este CEE/PA parte dos princípios legais e normativos que regulamentam a matéria – aceleração de estudos.

O referido dispositivo – aceleração de estudos – aparece expressamente previsto na lei nº. 9.394/1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a saber:

Art. 24 [...]

V - a verificação do rendimento escolar observará os seguintes critérios:

[...]

b) possibilidade de aceleração de estudos para alunos com atraso escolar;

Tal disposição também aparece consignada, em seção própria, na Resolução CNE/CEB nº. 4, de 13 de julho de 2010:

Art. 48. [...]

II - possibilidade de aceleração de estudos para estudantes com atraso escolar;

Em idêntico sentido, a Resolução CEE/PA nº. 1/2010 estabelece:

Art. 7º.

[...]

V.

[...]

d) possibilidade de aceleração de estudos para alunos com atraso escolar;

Desta forma, têm-se que tanto a legislação e as normas nacionais quanto as normas estaduais contemplam a possibilidade de aceleração de estudos em caso de atraso escolar, tendo em vista que esta questão é um dos mais graves problemas que assolam a educação brasileira como um todo e a paraense mais especificamente.

Assim, sob a ótica da possibilidade jurídica da implementação de um processo de aceleração de estudos em benefício de alunos do ensino fundamental com 13 ou mais anos de idade, não há nenhum óbice na legislação e nas normas nacionais e estaduais, que somente vedam tal procedimento em relação ao primeiro ano do ensino fundamental.

Que nem se argumente que a proposta em exame configura-se na implementação de um programa infantil de educação de jovens e adultos. Ao contrário, de fato, o Projeto apresentado pela SEDUC destina-se a evitar que esses alunos, nas idades mínimas previstas na legislação em vigor,

encaminhem-se de forma definitiva para programas de jovens e adultos, cuja natureza é, sem dúvida, a de resgate de déficits sociais no âmbito educacional. O Programa, denominado Projeto Pará, certamente oportunizará a mais de 40 mil alunos a superação das distorções idade/ano e a reintegração às séries regulares do ensino médio. Trata-se, assim, de ajuste de fluxo escolar, que encontra absoluto amparo na legislação em vigor.

Outro elemento a ser analisado no presente Parecer é a metodologia utilizada, que baseia-se na mediação tecnológica – metodologia telessala – de atividades presenciais orientadas por um professor que se tornará responsável por todas as disciplinas obrigatórias do currículo (unidocência).

O projeto é arrojado e merece crédito por parte deste órgão normativo, tendo em vista o sucesso já histórico dos materiais, conteúdos e metodologias desenvolvidas pela Fundação Roberto Marinho, cujos programas educacionais já receberam avaliação positiva por parte de diversos órgãos nacionais e internacionais. Os cursos desenvolvidos e mantidos pela Fundação Roberto Marinho possuem, indiscutivelmente, reconhecida qualidade e obtiveram sucesso ao longo dos anos em que foram disponibilizados em prol da população brasileira.

Acrescente-se que a metodologia proposta não caracteriza a oferta de ensino fundamental na modalidade a distância, já que todas as atividades serão realizadas em sala de aula, presencialmente e coletivamente, sob a supervisão de um professor, apesar dos conteúdos ministrados chegarem ao ambiente educacional através de recursos tecnológicos – aulas televisivas.

Desta forma, o acompanhamento da aprendizagem do aluno será realizado pela figura do professor, não se evidenciando, também, os típicos e clássicos elementos caracterizadores da educação a distância que são a autonomia e a autogestão do aluno, bem como a falta de necessidade de frequência simultânea de professor e aluno, em tempos diversos, elementos incompatíveis com a faixa etária tratada.

Portanto, o Programa proposto configura-se um projeto de aceleração de estudos ofertado na modalidade presencial, com uso de recursos tecnológicos, e que encontra amplo respaldo na legislação e nas normas em vigor, conforme já evidenciado na presente análise.

A grande novidade trazida pelo programa é a figura da unidocência, não admitida para os anos finais do ensino fundamental, que, segundo a Lei de Diretrizes e Bases, demanda professores formados para as disciplinas específicas. Entretanto, este elemento, salvo melhor juízo, não macula a assertividade da proposta, já que os conteúdos específicos necessários e inerentes aos anos finais do ensino fundamental serão devidamente apresentados aos alunos por meio das aulas televisivas e dos materiais didáticos disponibilizados, cabendo aos professores, devidamente capacitados para tanto, subsidiar os processos de aprendizagem dos alunos.

Então, no entendimento desta relatora, a proposta, nos termos apresentados, garante a abordagem dos conteúdos específicos, que é a essência das disposições legais que tratam da matéria. Além disto, não há que se perder de vista que o programa denominado Projeto Pará reveste-se de caráter excepcional de correção de fluxo escolar, não se prestando, de forma nenhuma, a substituir as formas regulares de oferta de ensino fundamental, sendo transitório e temporário, e, portanto, admitindo a proposição de inovações pedagógicas, cabendo destacar que as alegações da SEDUC foram amplamente corroboradas pelas pesquisas promovidas por esta relatora, que encontrou em diversos estados programas similares implementados, com destaque para o Ceará, Maranhão e Pernambuco.

É mister consignar que a proposta da SEDUC foi silente quanto à carga horária do programa, razão pela qual este Conselho Estadual de Educação do Pará estabelece, com fundamento na legislação e nas normas em vigor, que o programa estruture-se em carga horária não inferior a 800 horas anuais.

Por derradeiro, face ao arrojo e à inovação das metodologias, consigna-se que o Projeto Pará seja aprovado em caráter experimental, com fulcro no disposto no artigo 81 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, devendo ser totalmente integralizado no prazo proposto, de 3 (três) anos, limitando-se

ao público alvo definido na proposta – alunos com 13 ou mais anos que estejam aptos a cursar o 6º ano do ensino fundamental em 2014. É necessária, ainda, a apresentação, ao final, por parte da SEDUC, de relatório avaliativo das ações implementadas.

3- CONCLUSÃO:

Por todo o exposto, esperando ter exaurido a matéria objeto da presente consulta, fica aprovado o Projeto Pará – Projeto de Redução da Defasagem Idade/Ano, a ser ofertado em caráter experimental, em parceria com a Fundação Roberto Marinho, com fulcro no disposto no artigo 81 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, devendo ser totalmente integralizado no prazo proposto, de 3 (três) anos, limitando-se ao público alvo definido na proposta – alunos com 13 ou mais anos que estejam aptos a cursar o 6º ano do ensino fundamental em 2014.

Deverá a Secretaria de Estado de Educação do Pará apresentar anualmente e ao final do Programa, relatório avaliativo das ações implementadas.

Salvo melhor juízo, é o Parecer.

COMISSÃO ESPECIAL – PORTARIA 11/2011 CEE/PA, em Belém, 06 de novembro de 2013.

SUELY MELO DE CASTRO MENEZES – Presidente do Conselho Estadual de Educação - *relatora*;
ROSA MARIA FARES DOS SANTOS – Presidente da Câmara de Educação Básica;
MANOEL DELMO SILVA DE OLIVEIRA – Presidente da Câmara de Educação Superior;
ANA CLÁUDIA SERRUYA HAGE – Conselheira do Conselho Estadual de Educação;
ROBERTO FERRAZ BARRETO – Conselheiro do Conselho Estadual de Educação;
KÁTIA CILENE DE VILHENA GOUVÊA TÁRRIO – Secretária Geral;
MARIA BEATRIZ MANDELERT PADOVANI – Especialista em Direito Educacional.



GOVERNO DO ESTADO DO PARÁ
CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO

Médio

RESOLUÇÃO Nº. 397 DE 12 DE JUNHO DE 2014.

A **PRESIDENTE DO CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO**, usando de suas atribuições, e de acordo com a decisão do Plenário, em sessão realizada no dia 12/06/2014 (Processo nº 2014/184720, Parecer 258/2014 - CEE/PA).

RESOLVE PROMULGAR A SEGUINTE RESOLUÇÃO:

EMENTA: Autoriza a expansão do **Projeto Mundial** – Projeto de Redução da Defasagem Idade/Ano, a ser ofertado em **caráter experimental**, a partir de 2014, aos alunos matriculados (ou que venham a se matricular) no 1º ano do Ensino Médio e que contam com 17 ou mais anos de idade na **Rede Estadual de Ensino do Pará – SEDUC/PA**.

Art. 1º- Fica autorizada a expansão do **Projeto Mundial** – Projeto de Redução da Defasagem Idade/Ano, a ser ofertado em **caráter experimental**, em parceria com a Fundação Roberto Marinho, em benefício de jovens e adultos que se encontram matriculados (ou que venham a se matricular) no 1º ano do Ensino Médio e que contam com 17 ou mais anos de idade a partir 2014, devendo o referido programa ser integralizado no prazo proposto, de 3 (três) anos, limitando-se ao público-alvo definido na proposta.

Art. 2º- Deverá a Secretaria de Estado de Educação do Pará apresentar, ao final do Programa, relatório avaliativo das ações implementadas.

Art. 3º- Esta Resolução entra em vigor na data de sua aprovação, revogadas as disposições em contrário.

CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DO PARÁ, em Belém, 12 de junho de 2014.

SUELY MELO DE CASTRO MENEZES
Presidente



GOVERNO DO ESTADO DO PARÁ
CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO

INTERESSADA: Secretaria de Estado de Educação - SEDUC/PA		
ASSUNTO: Solicita ampliação da autorização conferida por este Conselho Estadual de Educação para funcionamento do Projeto Mundial		
CONSELHEIRA: Suely Melo de Castro Menezes		
PARECER Nº. 258/2014	COMISSÃO ESPECIAL	PROCESSO nº. 2014/184720

1- HISTÓRICO

Tratam os presentes autos de solicitação da Secretaria de Estado de Educação (SEDUC) de ampliação da autorização conferida por este Conselho Estadual de Educação para funcionamento do Projeto Pará, cujo objetivo é minimizar os índices de distorção idade/ano que, além de imputar ao aluno o fracasso escolar, onera o custo operacional da Rede Estadual em diversos aspectos, além de impactar negativamente nas avaliações nacionais promovidas (IDEB), que se valem desse indicador na aferição de desempenho.

Corre que a referida autorização, conferida em benefício do programa em epígrafe, Parecer nº. 526/2013 e Resolução nº 634/2013, ambos exarados deste Órgão, disciplinaram a matéria apenas em relação ao Ensino Fundamental. Agora, a SEDUC pretende expandir o alcance do Projeto Pará para atendimento de alunos em distorção de idade/série matriculados no Ensino Médio. Esclarece que o atendimento educacional pretendido para esse nível de ensino será pautado em idênticos princípios metodológicos, baseando-se na mediação tecnológica – metodologia telessala – de atividades presenciais orientadas por um professor que se tornará responsável por todas as disciplinas obrigatórias do currículo (unidocência).

O projeto conta com conteúdos e metodologias desenvolvidas pela Fundação Roberto Marinho, cujos programas educacionais já receberam avaliação positiva por parte de diversos órgãos nacionais e internacionais. Os cursos desenvolvidos e mantidos pela Fundação Roberto Marinho possuem, indiscutivelmente, reconhecida qualidade e obtiveram sucesso ao longo dos anos em que foram disponibilizados em prol da população brasileira.

Finalmente, informa a SEDUC que o público a ser atendido compõe-se de jovens e adultos que se encontram matriculados (ou que venham a se matricular) no 1º ano do Ensino Médio e que tenham 17 ou mais anos de idade a partir 2014.

2 - ANÁLISE

O Programa proposto – **Projeto Pará** – configura-se um projeto de aceleração de estudos ofertado na modalidade presencial, com uso de recursos tecnológicos, que encontra amplo

respaldo na legislação e nas normas em vigor, tudo de conformidade com os termos do Parecer CEE/PA nº. 526/2013, cujo teor integra o presente Parecer para todos os fins de direito.

Desta forma, não há que se discutir no âmbito desta análise a possibilidade jurídica, a assertividade e a qualidade da proposta que sustenta o Projeto Pará, posto que estes itens foram exaustivamente examinados no Parecer CEE/PA nº. 526/2013, que aprovou de forma elogiosa a proposta.

Assim, no presente feito, resta averiguar a possibilidade de expansão da proposta do **Projeto Pará** para o Ensino Médio, em benefício de jovens e adultos que encontram-se matriculados (ou que venham a se matricular) no 1º ano e que contam com 17 ou mais anos de idade a partir 2014. Neste ponto, vale consignar que a proposta é plenamente adequada a este nível de ensino e, ainda, se reveste de relevância ainda mais acentuada, face ao universo previsto de atendimento – 27.440 (vinte e sete mil, quatrocentos e quarenta) alunos.

Nestes termos, tem-se que o programa, além de pedagógica e metodologicamente adequado, é de suma importância para o Sistema de Ensino do Pará e, principalmente, para os jovens e adultos que estão em distorção de idade/série, cujo contingente é inaceitavelmente enorme em nosso Estado e que ganharão oportunidade diferenciada para a continuidade de seus estudos.

Durante a apreciação do presente Parecer no âmbito da comissão especial, os Conselheiros Luiz Acácio Centeno Cordeiro e Ana Cláudia Serruya Hage informaram que houve modificação na nomenclatura do Projeto, que passou a denominar-se Projeto Mundial em toda a sua extensão (ensinos fundamental e médio)

3- CONCLUSÃO:

Por todo o exposto, esperando ter exaurido a matéria objeto da presente consulta, fica aprovada a expansão do **Projeto Mundial** – Projeto de Redução da Defasagem Idade/Ano, a ser ofertado em caráter experimental, em parceria com a Fundação Roberto Marinho, em benefício de jovens e adultos que se encontram matriculados (ou que venham a se matricular) no 1º ano do Ensino Médio e que contam com 17 ou mais anos de idade a partir 2014, devendo o referido programa ser integralizado no prazo proposto, de 3 (três) anos, limitando-se ao público-alvo definido na proposta.

Deverá a Secretaria de Estado de Educação do Pará apresentar, anualmente e ao final do Programa, relatório avaliativo das ações implementadas.

Salvo melhor juízo, é o Parecer.

COMISSÃO ESPECIAL – PORTARIA 184/2014 CEE/PA, em Belém, 03 de junho de 2014.

SUELY MELO DE CASTRO MENEZES – Presidente do Conselho Estadual de Educação - relatora.

LUIZ ACÁCIO CENTENO CORDEIRO – Vice Presidente do Conselho Estadual de Educação.

ANA CLÁUDIA SERRUYA HAGE – Presidente da Câmara de Educação Básica.

MANOEL DELMO SILVA DE OLIVEIRA – Presidente da Câmara de Educação Superior.

MÁRCIA ARGUELLES PANTOJA – Conselheira do Conselho Estadual de Educação.

KÁTIA CILENE DE VILHENA GOUVÊA TÁRRIO – Secretária Geral.

MARIA BEATRIZ MANDELERT PADOVANI – Especialista em Direito Educacional.



**GOVERNO DO ESTADO DO PARÁ
CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO**

INTERESSADA: Secretaria Adjunta de Ensino – SEDUC/PA.		
ASSUNTO: Solicitação oriunda da Secretaria Adjunta de Ensino SAEN/SEDUC, no que se refere às dificuldades de integralização das cargas horárias dos alunos da rede estadual de ensino, relativamente ao ano letivo de 2015.		
CONSELHEIRO: Maria Beatriz Mandelert Padovani		
PARECER Nº. 021/2016	COMISSÃO ESPECIAL	PROCESSO nº. 2015/550895

HISTÓRICO

Tratam os presentes autos de solicitação oriunda da Secretaria Adjunta de Ensino SAEN/SEDUC, no que se refere às dificuldades de integralização das cargas horárias dos alunos da rede estadual de ensino, relativamente ao ano letivo de 2015.

Fundamentando a consulta, a Secretaria Adjunta de Ensino SAEN/SEDUC argúi o quanto segue:

1- Durante o ano de 2015 a rede estadual de ensino do Pará vivenciou diversos problemas que acabaram por afetar a integralização curricular dos alunos, ressaltando-se que a greve de professores que durou 45 dias letivos e cujos processos de reposição de aulas ainda não foram sistemicamente definidos;

2- Além da greve mencionada no item anterior, a rede estadual de ensino padeceu também em decorrência da dificuldade de lotação de professores temporários, para suprir as lacunas de professores efetivos em todo o Estado, sendo que tal circunstância ocorreu em virtude de motivos variados, dentre os quais as solicitações não previstas de licenças e aposentadoria, ajuste das indevidas extrapolações de carga horária em função da implementação da jornada de trabalho, dentre outros fatores.

3- Em virtude das circunstâncias elencadas nos itens anteriores a secretaria de estado de educação terá dificuldades de garantir a reposição de conteúdos dos componentes curriculares prejudicados pela deficiência de aulas e falta de professores, especialmente em relação aos alunos concluintes do ensino médio do ano de 2015.

Em vista de tais elementos, com objetivo de minimizar os prejuízos para os alunos concluintes do ensino médio de 2015, a Secretaria Adjunta de Ensino SAEN/SEDUC consulta e requer a este Colegiado o quanto segue:

a) Possibilidade de utilização de resultados favoráveis do ENEM para fins de convalidação de componentes curriculares não integralizados durante o ano letivo de 2015, independentemente da idade e de requerimento específico de certificação por parte do aluno interessado;

b) Autorização expressa desse Conselho Estadual de Educação conferindo a SEDUC o direito de certificar a conclusão do ensino médio aos alunos que em virtude das circunstâncias elencadas neste ofício não concluíram os componentes curriculares da parte diversificada do currículo, respeitando-se a integralização mínima da carga horária de 800 horas relativamente ao 3º ano do ensino médio.

ANÁLISE

Antes de qualquer outra ponderação, é mister destacar que a situação aqui tratada é emergencial e destina-se a solucionar os problemas vivenciados pela Rede Estadual de Ensino do Pará

durante o ano de 2015, período letivo elivado pela excepcionalidade, nos termos expostos pela Secretaria Adjunta de Ensino SAEN/SEDUC.

Em virtude disto, em nenhuma hipótese, as soluções aqui encontradas para a gestão do Sistema Estadual de Ensino relativamente ao período podem ser tomadas como precedente a ser adotado em outras circunstâncias.

Ainda em caráter preliminar ao exame do objeto da presente solicitação, há que se ressaltar a competência deste Órgão no que se refere à matéria, destacando-se que a Constituição Federal e a Lei nº 9.394/1996 (LDBEN) - além da Constituição Estadual e Lei Estadual nº 6.170/98-, garantem a cada Sistema de Ensino (Municipal ou Estadual) a capacidade de interpretação legislativa no âmbito educacional, conferindo-lhes atribuições normativas aptas a fornecer as respostas cabíveis à multiplicidade de fatores próprios de cada um - trata-se do princípio da autonomia dos Sistemas de Ensino.

No caso do Estado do Pará, tal competência é exercida pelo Conselho Estadual de Educação, nos termos da Constituição Estadual, a saber:

Art. 278

[...]

I - o Conselho Estadual de Educação, constituído pelo Secretário de Estado de Educação, como membro nato, por representante da Assembleia Legislativa e, majoritariamente, por membros eleitos da sociedade civil, inclusive, entidades sindicais profissionais e econômicas da educação, e estudantes secundaristas e universitários competindo-lhe, dentre outras, as seguintes atribuições:

a) elaborar propostas de política educacional;

b) estabelecer interpretação legislativa, como órgão normatizador;

[...]

Em idêntico sentido dispõe a Lei nº 6.170/98:

Art. 14 - Ao Conselho Estadual de Educação compete:

I - emitir parecer sobre assunto de natureza pedagógica e educativa que lhe for submetido pelo Governador do Estado ou pelo Secretário de Educação e propor modificações e medidas que, de qualquer maneira, possam interessar à expansão e ao aperfeiçoamento do ensino em geral;

II - fiscalizar e supervisionar o cumprimento dos dispositivos legais em matéria de Educação, em particular as aplicações financeiras e orçamentárias nos mínimos previstos em lei;

[...]

V - enviaar esforços para melhorar a qualidade e elevar o índice de produtividade do ensino;

[...]

IX - dar estrutura ao ensino obrigatório em face da exigência constitucional, devendo ainda oferecer oportunidade de acesso ao ensino a toda população, independentemente da idade;

[...]

XI - autorizar a organização de cursos escolares experimentais de educação básica, com currículos, métodos e períodos escolares peculiares;

[...]

XIII - baixar normas complementares para o seu sistema de ensino;

XIV - promover e divulgar estudos sobre o Sistema Estadual de Educação;

[...]

XIX - elaborar propostas de política educacional;

XX - estabelecer interpretação legislativa como órgão normatizador;

[...]

Desta forma, inquestionavelmente, cabe ao Conselho Estadual de Educação estudar a matéria que lhe foi submetida pela Secretaria Adjunta de Ensino SAEN/SEDUC, auxiliando-a na obtenção

de soluções para a finalização do ano letivo 2015, assim como apontando caminhos que garantam a certificação regular de todos os alunos integrantes da Rede Estadual de educação.

Isto posto, passa-se ao exame do objeto da solicitação da Secretaria Adjunta de Ensino SAEN/SEDUC, ressaltando, inicialmente, que a obrigatoriedade legal e o dever social dos Sistemas implica no respeito aos mínimos de carga horária. No caso específico do ensino médio, organizado em no mínimo 3 (três) anos, considerando a carga horária mínima anual de oitocentas horas, deverá ser respeitado o total 2400 horas.

Esta posição é, inclusive, pacífica junto ao poder judiciário, cujas decisões apresentam o seguinte teor:

Tribunal Regional Federal da 1ª Região
Ementa: ADMINISTRATIVO. ENSINO SUPERIOR. MATRÍCULA. ALUNO MATRICULADO NO ENSINO MÉDIO TÉCNICO. INTEGRALIZAÇÃO DA CARGA HORÁRIA MÍNIMA DO ENSINO MÉDIO REGULAR. REQUISITO NÃO CUMPRIDO. SENTENÇA REFORMADA. I - Nos termos do enunciado nº 35 da Súmula deste Tribunal, "concluídos os estudos do 2º grau, o aluno do curso profissionalizante está apto a ingressar em instituição de ensino superior mediante exame vestibular, independentemente da aprovação no estágio, que só é necessário à habilitação técnica do estudante". II - A conclusão dos estudos do ensino médio a que se refere o enunciado sumular deve ser interpretada em consonância com o inciso I do art. 24 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, cujo teor é no sentido de que a carga horária mínima anual será de oitocentas horas, totalizando 2400 horas. III - Para o cômputo da carga horária mínima anual, devem ser consideradas apenas as horas referentes às disciplinas relativas ao ensino médio regular, excluindo-se, pois, as disciplinas técnicas e aquelas em que o estudante não obteve êxito. IV - Não integralizando o impetrante a carga horária mínima em cada série do ensino médio regular, tampouco a carga horária total das três séries do ensino médio regular, não há razão para lhe conferir o direito à matrícula em curso superior no qual fora aprovado mediante concurso vestibular. V - Apelação e remessa oficial, tida por interposta, às quais se dá provimento. Segurança denegada. Custas processuais remanescentes, se existentes, pelo impetrante. Sem honorários advocatícios (art. 25 da Lei nº 12.016/2009). (Destakes nossos)

Considerando tal exigência mínima da legislação, a análise do tema remete ao exame da concepção legalmente exigida para a oferta do Ensino Médio, de conformidade com a Lei nº 9.394/1.996 (LDBEN):

Art. 23. A educação básica poderá organizar-se em séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudos, grupos não-seriados, com base na idade, na competência e em outros critérios, ou por forma diversa de organização, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar.

[...]

§ 2º O calendário escolar deverá adequar-se às peculiaridades locais, inclusive climáticas e econômicas, a critério do respectivo sistema de ensino, sem com isso reduzir o número de horas letivas previsto nesta Lei.

Art. 24. A educação básica, nos níveis fundamental e médio, será organizada de acordo com as seguintes regras comuns:

I - a carga horária mínima anual será de oitocentas horas, distribuídas por um mínimo de duzentos dias de efetivo trabalho escolar, excluído o tempo reservado aos exames finais, quando houver;

II - a classificação em qualquer série ou etapa, exceto a primeira do ensino fundamental, pode ser feita:

- a) por promoção, para alunos que cursaram, com aproveitamento, a série ou fase anterior, na própria escola;
- b) por transferência, para candidatos procedentes de outras escolas;

c) independentemente de escolarização anterior, mediante avaliação feita pela escola, que defina o grau de desenvolvimento e experiência do candidato e permita sua inscrição na série ou etapa adequada, conforme regulamentação do respectivo sistema de ensino;

III - nos estabelecimentos que adotam a progressão regular por série, o regimento escolar pode admitir formas de progressão parcial, desde que preservada a sequência do currículo, observadas as normas do respectivo sistema de ensino;

[...]

V - a verificação do rendimento escolar observará os seguintes critérios:

[...]

c) possibilidade de avanço nos cursos e nas séries mediante verificação do aprendizado;

d) aproveitamento de estudos concluídos com êxito;

[...]

VII - cabe a cada instituição de ensino expedir históricos escolares, declarações de conclusão de série e diplomas ou certificados de conclusão de cursos, com as especificações cabíveis.

[...]

Além da LDBEN, o estudo da matéria remete, também, às disposições constantes da Resolução CEE/PA nº 001/2010, a saber:

Art. 6º

[...]

§ 1º A escola poderá reclassificar os alunos, inclusive quando se tratar de transferências entre estabelecimentos situados no País e no exterior, tendo como base as normas curriculares gerais, bem como as disposições constantes de capítulo próprio da presente Resolução.

Art. 7º

[...]

II. a classificação em qualquer série ou etapa, exceto a primeira do Ensino Fundamental, pode ser feita:

[...]

c) independentemente de escolarização anterior, mediante avaliação feita pela escola, que defina o grau de desenvolvimento e experiência do candidato e permita sua inscrição na série ou etapa adequada, de acordo com o seu preparo;

d) em qualquer das hipóteses disciplinadas nas alíneas anteriores, na classificação do aluno deverão ser considerados os elementos idade e conhecimento de conteúdos que compõem a base curricular comum em nível nacional;

[...]

f) para fins do disposto na alínea "c", a classificação do aluno se dará por meio de teste classificatório, considerando-se o elenco curricular da base nacional comum, do Ensino Fundamental ou Ensino Médio, com especial destaque para os conteúdos de Língua Portuguesa, ciências da natureza e matemática, história e geografia, devendo os resultados do referido teste integrar os documentos acadêmicos do aluno.

V. a verificação do rendimento escolar, sob a responsabilidade do estabelecimento de ensino, será regulamentada no regimento escolar, observando os seguintes critérios:

e) possibilidade de avanço nos cursos e nas séries mediante verificação do aprendizado;

f) aproveitamento de estudos concluídos com êxito;

VII. cabe a cada Instituição de ensino, desde que devidamente credenciada e autorizada pelo Órgão Normativo do Sistema, expedir históricos escolares, declarações de conclusão de série e diplomas ou certificados de conclusão de cursos, com as especificações cabíveis.

De tal conjunto legal e normativo, em resposta ao consignado pela Secretaria Adjunta de Ensino SAEN/SEDUC relativamente ao item do documento protocolado neste Órgão, depreende-se que

existe espaço para avanço nos estudos mediante avaliação da aprendizagem, respeitando-se a Base Nacional Comum o grau de desenvolvimento e experiência do aluno, tudo de conformidade com as normas de cada Sistema de Ensino.

Em razão disto e considerando que o aluno não pode ser responsabilizado e penalizado pelos problemas que assolaram a Rede Estadual de Ensino no ano de 2015, este Órgão Normativo, após acurado estudo, admite a hipótese de autorizar, excepcionalmente, as escolas a utilizar os resultados Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) com o fim de avanço dos alunos matriculados no último ano do Ensino Médio independentemente da idade e do requerimento no ato da inscrição para o referido exame, sempre ressaltando-se os estudos relativos ao ensino médio devem respeitar a carga horária total mínima de 2.400 horas.

Assim, tem-se que este Conselho Estadual de Educação, em caráter excepcional, autoriza as escolas a aprovarem aqueles alunos matriculados no 3º ano do Ensino Médio que não tiverem cursado algum componente curricular relativo ao ano letivo de 2015, pelas razões expostas neste Parecer, caso tenham obtido a pontuação mínima estabelecida pelas Portarias MEC nº 10, de 20 de maio de 2012 e 179, de 28 de abril de 2014, ou seja, atingir o mínimo de 450 (quatrocentos e cinquenta) pontos na área do conhecimento da respectiva disciplina não cursada.

Neste caso, as escolas estaduais que adotarem as regras estabelecidas neste Parecer deverão fazer constar nos históricos escolares dos alunos beneficiados, no campo das observações, que a aprovação do aluno na respectiva disciplina ocorreu com base na Resolução oriunda desse Parecer. Acrescente-se que não deverá ser lançada nota para essas disciplinas, sendo conveniente preencher o respectivo campo com asteriscos remetendo para a observação antes especificada.

Em relação ao item "b" da solicitação da Secretaria Adjunta de Ensino SAEN/SEDUC, que objetiva obter autorização deste Conselho Estadual de Educação para a certificação de conclusão do ensino médio aos alunos que em virtude das circunstâncias elencadas neste processo não concluíram componentes curriculares da parte diversificada do currículo, respeitando-se a integralização mínima da carga horária de 800 horas relativamente ao 3º ano do ensino médio, considerando a excepcionalidade da situação, este Órgão manifesta-se igualmente a favorável.

Desta forma, tem-se que a não integralização no ano letivo de 2015 de disciplinas da parte diversificada do currículo do Ensino Médio não arroladas no elenco constate do Anexo II da Portaria MEC nº 179, de 28 de abril de 2014, não impede a certificação de conclusão desse nível de ensino, caso o aluno tenha cumprido as 800 horas anuais relativas ao 3º ano do Ensino Médio.

Para tanto, este Conselho Estadual de Educação flexibiliza, excepcionalmente, as determinações constantes da Resolução nº 001/2010, no que tange à especificação de 200 horas mínimas para a parte diversificada. Contudo, deverão as escolas, antes de promover a certificação, observar que ao final, os conteúdos e disciplinas oferecidos aos alunos devem garantir o atendimento das determinações legais e normativas cabíveis – Lei nº 9394/1996, Resolução CNE/CEB nº 2/2012 e demais determinações relativas ao Ensino Médio constantes da Resolução CEE/PA nº 001/2010.

Neste caso, as escolas estaduais que adotarem as regras estabelecidas neste Parecer deverão fazer constar dos históricos escolares dos alunos beneficiados apenas as disciplinas efetivamente cursadas, consignando no campo das observações dos históricos escolares que a estrutura curricular do Ensino Médio foi adaptada de conformidade com o disposto na Resolução oriunda deste Parecer.

VOTO

Por todo o exposto na análise deste Parecer, ficam as Escolas Estaduais autorizadas, excepcionalmente, a:

1. Utilizar os resultados Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) com o fim de avanço dos alunos matriculados no último ano do Ensino Médio independentemente da idade e do requerimento no ato da inscrição para o referido exame, sempre ressaltando-se que os estudos relativos ao ensino médio devem respeitar a carga horária total mínima de 2.400 horas, observado o seguinte procedimento:
 - Poderão ser aprovados aqueles alunos matriculados no 3º ano do Ensino Médio que não tiverem cursado algum componente curricular relativo ao ano letivo de 2015, caso tenham obtido a pontuação mínima estabelecida pelas Portarias MEC nº 10, de 20 de maio de 2012 e 179, de 28 de abril de 2014, ou seja, atingir o mínimo de 450 (quatrocentos e cinquenta) pontos na área do conhecimento da respectiva disciplina não cursada;
 - As escolas estaduais que adotarem as regras estabelecidas neste Parecer deverão fazer constar dos históricos escolares dos alunos beneficiados, no campo das observações, que a aprovação do aluno na respectiva disciplina ocorreu com base na Resolução oriunda desse Parecer. Acrescente-se que não deverá ser lançada nota para essas disciplinas, sendo conveniente preencher o respectivo campo com asteriscos remetendo para a observação antes especificada.
2. Certificar a conclusão do ensino médio aos alunos que em virtude das circunstâncias elencadas neste processo não concluíram os componentes curriculares da parte diversificada do currículo, respeitando-se a integralização da carga horária mínima de 800 horas relativamente ao 3º ano do ensino médio, observando-se que a autorização conferida alcança apenas as disciplinas não arroladas no elenco constado do Anexo II da Portaria MEC nº 179, de 28 de abril de 2014, observado o seguinte procedimento:
 - as escolas estaduais que adotarem este procedimento deverão fazer constar nos históricos escolares dos alunos beneficiados apenas as disciplinas efetivamente cursadas, consignando no campo das observações dos referidos históricos escolares que a estrutura curricular do Ensino Médio foi adaptada de conformidade com o disposto na Resolução oriunda deste Parecer.

Salvo melhor juízo, é o Parecer.

Belém, 12 de janeiro de 2016.

SUELY MELO DE CASTRO MENEZES – Presidente do Conselho Estadual de Educação.

LUIZ ACÁCIO CENTENO CORDEIRO – Vice Presidente do Conselho Estadual de Educação.

ANA CLÁUDIA SERRUYA HAGE – Conselheira do Conselho Estadual de Educação.

MANOEL DELMO SILVA DE OLIVEIRA – Presidente da Câmara de Educação Superior.

MARIA BEATRIZ MANDELERT PADOVANI – Conselheira do Conselho Estadual de Educação - relatora.

MÁRCIA ARGUELLES PANTOJA – Conselheira do Conselho Estadual de Educação.

KÁTIA CILENE DE VILHENA GOUVEA TÁRRIO – Secretária Geral.



GOVERNO DO ESTADO DO PARÁ
CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO

RESOLUÇÃO Nº. 025 DE 14 DE JANEIRO DE 2016.

O VICE PRESIDENTE DO CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO, usando de suas atribuições, e de acordo com a decisão do Plenário, em sessão realizada no dia 14/01/2016 (Parecer 21/2016 CEE/PA, Processo nº 2015/550895 - CEE/PA).

RESOLVE PROMULGAR A SEGUINTE RESOLUÇÃO:

EMENTA: Estabelece procedimentos de avaliação da aprendizagem a serem adotados aos alunos matriculados no último ano do ensino médio em 2015 na Rede Estadual de Ensino do Pará – SEDUC/PA, e dá outras providências.

Art. 1º- Ficam as Escolas Estaduais autorizadas, excepcionalmente, a:

- I. Utilizar os resultados Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) com o fim de avanço dos alunos matriculados no último ano do Ensino Médio independentemente da idade e do requerimento no ato da inscrição para o referido exame, sempre ressaltando-se que os estudos relativos ao ensino médio devem respeitar a carga horária total mínima de 2.400 horas, observado o seguinte procedimento:
 - a) Poderão ser aprovados aqueles alunos matriculados no 3º ano do Ensino Médio que não tiverem cursado algum componente curricular relativo ao ano letivo de 2015, caso tenham obtido a pontuação mínima estabelecida pelas Portarias MEC nº 10, de 20 de maio de 2012 e 179, de 28 de abril de 2014, ou seja, atingir o mínimo de 450 (quatrocentos e cinquenta) pontos na área do conhecimento da respectiva disciplina não cursada;
 - b) As escolas estaduais que adotarem as regras estabelecidas neste Parecer deverão fazer constar dos históricos escolares dos alunos beneficiados, no campo das observações, que a aprovação do aluno na respectiva disciplina ocorreu com base na Resolução oriunda desse Parecer. Acrescente-se que não deverá ser lançada nota para essas disciplinas, sendo conveniente preencher o respectivo campo com asteriscos remetendo para a observação antes especificada.
- II. Certificar a conclusão do ensino médio aos alunos que em virtude das circunstâncias elencadas neste processo não concluíram os componentes curriculares da parte diversificada do currículo, respeitando-se a integralização da carga horária mínima de 800 horas relativamente ao 3º ano do ensino médio, observando-se que a autorização conferida alcança apenas as disciplinas não

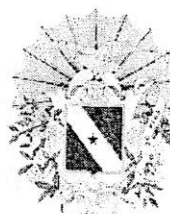
arroladas no elenco constate do Anexo II da Portaria MEC nº 179, de 28 de abril de 2014, observado o seguinte procedimento:

- a) As escolas estaduais que adotarem este procedimento deverão fazer constar nos históricos escolares dos alunos beneficiados apenas as disciplinas efetivamente cursadas, consignando no campo das observações dos referidos históricos escolares que a estrutura curricular do Ensino Médio foi adaptada de conformidade com o disposto na Resolução oriunda deste Parecer.

Art. 2º- Esta Resolução entra em vigor na data de sua aprovação, revogadas as disposições em contrário.

CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DO PARÁ, em Belém, 14 de Janeiro de 2016.


LUIZ ACÁCIO CENTENO CORDEIRO
Vice Presidente



GOVERNO DO ESTADO DO PARÁ
SECRETARIA ESPECIAL DE PROMOÇÃO SOCIAL
SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO

REGULAMENTO OPERATIVO

Programa de Melhoria da Qualidade e Expansão de Cobertura de
Educação Básica no Estado do Pará - PMQEEBEP

PMQEEBEP

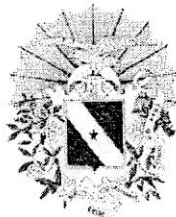
Contrato de Empréstimo 2933/OC-BR (BR-L1327)

*Neli Alex
il aut

Versão 1.0

OUTUBRO DE 2013

Email bea hizon pado va ni@gmail.com



GOVERNO DO ESTADO DO PARÁ
SECRETARIA ESPECIAL DE PROMOÇÃO SOCIAL
SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO

PROGRAMA DE MELHORIA DA QUALIDADE E EXPANSÃO DA COBERTURA DA EDUCAÇÃO BÁSICA NO
ESTADO DO PARÁ

REGULAMENTO OPERATIVO

O presente Regulamento estabelece a organização, procedimentos, termos e condições que regem a execução do Programa de Melhoria da Qualidade e Incremento da Cobertura da Educação Básica no Estado do Pará, parcialmente financiado pelo Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID).

Esta norma foi aprovada pelo Secretário Estadual de Educação mediante a Portaria Nº 886/2013 e pelo BID através da comunicação Nº CBR-3653/2013. Qualquer modificação deste documento deverá ser aprovada pelas mesmas instâncias.

I. DEFINIÇÕES

“PROGRAMA” OU “PROJETO”	Programa de Melhoria da Qualidade e Incremento da Cobertura da Educação Básica no Estado do Pará. Conjunto de atividades referidas no Contrato de Empréstimo 2933/OC-BR
“CONTRATO”	Contrato de Empréstimo firmado entre o Estado do Pará e o Banco Interamericano de Desenvolvimento, para o financiamento do PROGRAMA.
“FINANCIAMENTO”	O montante do Empréstimo que aparece no Contrato de Empréstimo 2933/OC-BR e que foi aprovado pela Diretoria Executiva do BID.
“MUTUÁRIO”	Estado do Pará
“BID”	Banco Interamericano de Desenvolvimento. Organismo financeiro multilateral, cujos recursos de capital ordinário financiarão parte do Programa.
“GOP”	Governo do Estado do Pará.

“SEDUC”	Secretaria de Estado de Educação do Pará. Órgão Executor do Programa.
“MEC”	Ministério da Educação, órgão federal responsável pela execução da política nacional de Educação, cujos recursos financiarão algumas atividades do Programa.
“PAR”	Plano de Ações Articuladas, instrumento de planejamento e financiamento de ações, firmado entre o MEC e os entes subnacionais – no caso do Programa, o Estado do Pará – voltadas ao investimento em educação baseados nas metas do Plano de Desenvolvimento da Educação e no diagnóstico da situação educacional local. Será por meio do PAR que o MEC transferirá recursos para o Governo do Estado do Pará financiar algumas atividades do Programa, nomeadamente a construção de escolas de Ensino Médio e o financiamento do Projeto de Melhoria do Desempenho Escolar.
“UGP”	Unidade de Gestão do Projeto, constituída dentro da estrutura do Órgão Executor e vinculada diretamente ao Gabinete do Secretario Estadual de Educação, para coordenar a execução das atividades do Programa, também chamada de Escritório de Projetos
“EF”	Ensino Fundamental
“EM”	Ensino Médio.
“EP”	Ensino Profissional.
“NLIC”	Núcleo de Licitações, unidade interna da SEDUC que será responsável pela condução de todas as licitações do Programa.
“CEL”	Comissão Especial de Licitação.
“IU”	Instituto Unibanco, organização civil sem fins lucrativos criadora dos projetos Entre Jovens e Jovem do Futuro, que serão implantados no âmbito do Programa. Ao IU caberá fornecer capacitação a tutores e demais responsáveis pela implantação desses projetos, bem como fornecer o sistema de gestão dessas iniciativas.
“PROEMI”	Programa Ensino Médio Inovador, iniciativa do MEC por meio da qual os estados/municípios aderentes recebem apoio técnico e financeiro, através do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) para a elaboração e o desenvolvimento de seus projetos de reestruturação curricular. Será no âmbito do ProEMI que serão transferidos os recursos para o cofinanciamento do Projeto de Melhoria do Desempenho Escolar (PJF) no Programa.

“PJF”	Projeto Jovem do Futuro ou Projeto de Melhoria do Desempenho Escolar – uma das atividades a serem desenvolvidas pelo Programa no âmbito de seu Componente 2.
“FRM”	Fundação Roberto Marinho, organização civil sem fins lucrativos contratada diretamente pelo Governo do Estado do Pará para executar seu projeto de aceleração de aprendizagem nos três anos iniciais do Programa.
“IPTV”	Rede de ensino mediado por tecnologia do estado do Pará, cuja sigla refere-se a TV por meio de Internet Protocol (IP).
“SISPAE”	Sistema Paraense de Avaliação Educacional.
“IEL”	Instituto Euvaldo Lodi, associação civil sem fins lucrativos, vinculada a Confederação Nacional da Indústria (CNI), que será contratada diretamente pela SEDUC, com recursos do Financiamento, para gerenciar a folha de pagamento dos estagiários a serem contratados como tutores do projeto de reforço escolar.
“URE”	Unidade Regional da Educação, unidade da SEDUC responsável pela supervisão da rede estadual de educação em um dado conjunto de municípios do interior do Estado do Pará.
“USE”	Unidade SEDUC na Escola, unidade da SEDUC responsável pela supervisão da rede estadual de educação em um dado conjunto de municípios da região metropolitana de Belém.
“TCE”	Tribunal de Contas do Estado do Pará. Órgão do poder legislativo estadual do Estado do Pará responsável pelo controle externo do poder executivo estadual.

II. O PROGRAMA

A. Objetivo do Programa

- 2.1. O objetivo geral do Programa é expandir a cobertura e melhorar a qualidade da Educação Básica no Estado do Pará.

B. Descrição do Programa

- 2.2. As atividades do Programa abrangerão todas as unidades de Ensino Fundamental (EF), Ensino Médio (EM), Educação de Jovens e Adultos (EJA) e Ensino Profissional (EP) da rede educacional do estado do Pará.
- 2.3. Para alcançar o objetivo mencionado, com recursos do Programa serão financiados: (i) a construção de 32 unidades educativas, sendo 30 unidades de EM e 2 de EP; (ii) a reforma e ampliação de 208 unidades educativas, incluindo 8 para sediar núcleos do Programa ProPaz, nas quais serão oferecidos cursos de habilidades socioemocionais para adolescentes e jovens; (iii) a reforma de 150 unidades educativas de EM; (iv) obras de ampliação da futura sede do IPTV; (v) a aquisição de mobiliário e outros bens duráveis para equipar as unidades construídas, reformadas e ampliadas pelo Programa, bem como outras da rede estadual que requeiram novos bens para assegurar seu bom funcionamento; (vi) a aquisição de bens para a implantação e operação do IPTV; (vii) a contratação de serviços de manutenção e operação do IPTV; (viii) a aquisição de materiais didáticos e outras despesas de supervisão e logística para a implantação de um projeto de aceleração da aprendizagem com a Fundação Roberto Marinho (FRM), que alcançará 27 mil alunos em três anos; (ix) o desenvolvimento e a implantação de um programa institucional de aceleração da aprendizagem da própria SEDUC, que substituirá aquele da FRM a partir do quarto ano de execução do Programa e alcançará 60 mil alunos em dois anos, sendo 20 mil de EF e 40 mil de EM; (x) um projeto de reforço escolar, com a contratação de tutores e a aquisição de materiais didáticos, para 90 mil alunos; (xi) serviços de apoio técnico e a transferência de recursos para financiamento de planos de melhoria do desempenho no âmbito de um projeto de melhoria do desempenho escolar, associado ao Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI), do Ministério da Educação (MEC); (xii) a contratação de consultores individuais de longo prazo para exercerem a função de Coordenadores Regionais do Programa, lotados nas Unidades Regionais da Educação (UREs) e nas Unidades SEDUC na Escola (USEs), da SEDUC; (xiii) uma consultoria para o desenho de um curso de desenvolvimento de habilidades socioemocionais para adolescentes e jovens; (xiv) a implantação de cursos de desenvolvimento de habilidades socioemocionais para 16 mil jovens; (xv) cursos de capacitação para gestores e docentes da rede estadual de ensino, incluindo servidores lotados na própria sede da Secretaria Estadual de Educação (SEDUC); (xvi) o desenvolvimento e a implantação de um serviço permanente de *coaching* para os novos docentes a serem contratados para trabalhar nas unidades a serem construídas/ampliadas pelo Programa; (xvii)

Mundian

FRM

consultoria para desenvolver um modelo de atuação e gestão para o Centro de Formação de Profissionais da Educação e para o desenvolvimento de um novo marco institucional para o Ensino Profissional do estado do Pará; (xviii) consultorias para revisão dos processos de seleção, contratação, lotação e avaliação de desempenho de gestores e docentes; (xix) contratação de consultoria para redesenho de fluxos e macroprocessos e desenho organizacional da SEDUC; (xx) consultoria para a construção de um painel de indicadores de monitoramento da SEDUC; (xxi) consultoria para desenho e implantação de um sistema de certificação da gestão escolar; (xxii) serviços de aplicação das provas do Sistema Paraense de Avaliação Educacional; (xxiii) a contratação de consultores para compor um Setor de Avaliação e Estatísticas Educacionais na SEDUC, o qual será responsável pela elaboração das provas do SisPAE e pela análise e divulgação de seus resultados; (xxiv) o desenvolvimento, a implantação, a manutenção evolutiva, a gestão e o treinamento para uso de um Sistema Integrado de Gestão da Rede Estadual de Educação; (xxv) consultoria para realizar uma avaliação do sistema de *coaching* de docentes; (xxvi) consultoria para realizar uma avaliação do projeto de melhoria do desempenho escolar; (xxvii) consultoria para realizar uma avaliação do projeto de aceleração de aprendizagem da FRM; (xxviii) consultoria para realizar uma avaliação de processos da implantação estadual do Programa Nacional de Alfabetização na Idade Certa (PNAIC); (xxix) contratação de consultoria para avaliar as práticas estaduais de intermediação laboral; (xxx) contratação de consultoria para revisão e elaboração da Prova Floripa; (xxxi) a contratação de consultorias para a avaliação intermediária (de processos) e econômica (ex-post) do Programa; (xxxii) a contratação de consultores de longo prazo para compor uma Unidade de Gestão do Projeto responsável pela coordenação da execução do Programa e para reforçar as equipes da estrutura da SEDUC diretamente envolvidas com suas atividades; (xxxiii) a implantação e o treinamento para uso de um sistema financeiro-contábil para o Programa, que gere relatórios requeridos pelo Banco; (xxxiv) a contratação de firma de auditoria externa independente para gerar os Estados Financeiros Auditados, conforme requeridos pelo Banco; e (xxxv) outros serviços e consultorias de apoio à gestão do Programa.)

- 2.4. Para alcançar seu objetivo, o Programa estrutura-se em quatro componentes, descritos a seguir.: Expansão da Cobertura e Melhoria da Infraestrutura da Educação Básica e Profissional; Melhoria da Qualidade da Educação; Gestão, Monitoramento e Avaliação; e Administração do Programa.

1. Componente 1: Expansão da Cobertura e Melhoria da Infraestrutura da Educação Básica e Profissional – US\$ 218,743 milhões

- 2.5. Este componente visa expandir a cobertura e melhorar a infraestrutura das escolas de Educação Básica (Fundamental e Médio) e Ensino Profissional na rede estadual do Pará, bem como o desenvolvimento e a implantação gradual de um sistema de ensino mediado por tecnologias (IPTV) que permitirá expandir a cobertura educacional e ofertar reforço escolar e projetos especiais nas áreas de mais difícil acesso do estado. Ações previstas:

- A construção de 32 unidades educativas, sendo 30 unidades de EM e 2 de EP;

- A reforma e ampliação de 208 unidades educativas, incluindo 8 para sediar núcleos do Programa ProPaz, nas quais serão oferecidos cursos de habilidades socioemocionais para adolescentes e jovens;
- A reforma de 150 unidades educativas de EM;
- Obras de construção da futura sede do IPTV;
- A aquisição de mobiliário e outros bens duráveis para equipar as unidades construídas, reformadas e ampliadas pelo Programa;
- A aquisição de bens para a implantação e operação do IPTV;
- A contratação de serviços de manutenção e operação do IPTV.

2.6. Todas as unidades educativas serão construídas em conformidade com os padrões arquitetônicos e de engenharia previamente aprovados pelo Banco e pelo MEC. Os equipamentos, instrumentais e mobiliários elegíveis deverão ser condizentes com tais padrões e também precisarão ser apresentados pela SEDUC e aprovados pelo Banco previamente ao lançamento dos certames para sua aquisição. Antes da adjudicação dos contratos com as vencedoras dos certames para a construção, reforma e/ou ampliação das mencionadas unidades, o Órgão Executor deverá apresentar à satisfação do Banco todas as licenças (ambientais, sanitárias, sociais), além dos documentos comprobatórios de posse dos terrenos e demais documentos exigidos pela legislação local pertinente relativa às obras do contrato em tela.

2. Componente 2: Melhoria da Progressão, Conclusão e Qualidade da Educação Básica– US\$ 85,266 milhões

2.7. Os objetivos deste componente são melhorar os índices de desempenho e conclusão dos alunos e reduzir a distorção idade-série na rede estadual do Pará. Para tanto, serão financiados:

- Citacao
p8-90*
- A aquisição de materiais didáticos e outras despesas de supervisão e logística para a implantação de um projeto de aceleração da aprendizagem com a Fundação Roberto Marinho (FRM), que alcançará 27 mil alunos em três anos;
 - O desenvolvimento e a implantação de um programa institucional de aceleração da aprendizagem da própria SEDUC, que substituirá aquele da FRM a partir do quarto ano de execução do Programa e alcançará 60 mil alunos em dois anos, sendo 20 mil de EF e 40 mil de EM;
 - A implantação de um projeto de reforço escolar, com a contratação de tutores e a aquisição de materiais didáticos, para 36 mil alunos;
 - A contratação de serviços de apoio técnico e a transferência de recursos para financiamento de planos de melhoria do desempenho no âmbito de um projeto de melhoria do desempenho escolar, associado ao Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI), do Ministério da Educação (MEC);

- A contratação de consultores individuais de longo prazo para exercerem a função de Coordenadores Regionais do Programa, lotados nas Unidades Regionais da Educação (UREs) e nas Unidades SEDUC na Escola (USEs), da SEDUC;
- A contratação de uma consultoria para o desenho de um curso de desenvolvimento de habilidades socioemocionais para adolescentes e jovens;
- A implantação de cursos de desenvolvimento de habilidades socioemocionais para 16 mil jovens;
- O desenvolvimento e a implantação cursos de capacitação para docentes da rede estadual de ensino, ademais de servidores lotados na própria sede da SEDUC;
- O desenvolvimento e a implantação de um serviço permanente de *coaching* para os novos docentes a serem contratados para trabalhar nas unidades a serem construídas/ampliadas pelo Programa;
- A contratação de consultoria para desenvolver um modelo de atuação e gestão para o Centro de Formação de Profissionais da Educação e para o desenvolvimento de um novo marco institucional para o Ensino Profissional do estado do Pará;
- A contratação de consultoria para revisão dos processos de seleção, contratação, lotação e avaliação de desempenho de docentes.

3. Componente 3 – Gestão, Monitoramento e Avaliação – US\$ 35,246 milhões

- .8. O objetivo deste componente é fortalecer a capacidade institucional da SEDUC para gerenciar, monitorar e avaliar o sistema educativo. Com recursos do Programa serão financiados:

- A contratação de consultoria para redesenho de fluxos e macroprocessos e desenho organizacional da SEDUC;
- A contratação de consultoria para a construção de um painel de indicadores de monitoramento da SEDUC;
- A contratação de consultoria para desenho e implantação de um sistema de certificação da gestão escolar;
- A contratação de empresa encarregada do desenvolvimento, a implantação, a manutenção evolutiva, a gestão e o treinamento para uso de um Sistema Integrado de Gestão da Rede Estadual de Educação;
- A aquisição de bens (mobiliário, equipamentos de informática etc.) para a SEDUC, as UREs/USEs e as escolas, inclusive aqueles necessários para hospedar e acessar o Sistema de Gestão da Rede Estadual de Educação;
- O desenvolvimento e a implantação de cursos de capacitação de gestores;
- A contratação de consultoria para desenho de novo processo de eleição e capacitação e mecanismos de avaliação de diretores e vice-diretores;

- A contratação de serviços de aplicação das provas do Sistema Paraense de Avaliação Educacional;
- A contratação de consultores para compor um Setor de Avaliação e Estatísticas Educacionais na SEDUC, o qual será responsável pela elaboração das provas do SisPAE e pela análise e divulgação de seus resultados;
- A contratação de consultoria para realizar uma avaliação do sistema de *coaching* de docentes;
- A contratação de consultoria para realizar uma avaliação do projeto de melhoria do desempenho escolar;
- A contratação de consultoria para realizar uma avaliação do projeto de aceleração de aprendizagem da FRM;
- A contratação de consultoria para realizar uma avaliação de processos da implantação estadual do Programa Nacional de Alfabetização na Idade Certa (PNAIC);
- A contratação de consultoria para avaliar as praticas estaduais de intermediação laboral;
- A contratação de consultoria para revisão e elaboração da Prova Floripa;
- A contratação de consultorias para a avaliação intermediária (de processos) e econômica (ex-post) do Programa.

4. Componente 4 - Administração do Programa – US\$ 5,805 milhões

- 2.9. O objetivo deste componente é apoiar a execução do Programa. Para tanto, serão financiados: (i) a contratação de consultores para compor a UGP; (ii) a implantação e o treinamento para uso de um sistema financeiro-contábil para o Programa, que gere relatórios requeridos pelo Banco; (iii) uma firma de auditoria externa independente para gerar os Estados Financeiros Auditados, conforme requeridos pelo Banco; e (iv) outros serviços e consultorias de apoio à gestão do Programa.

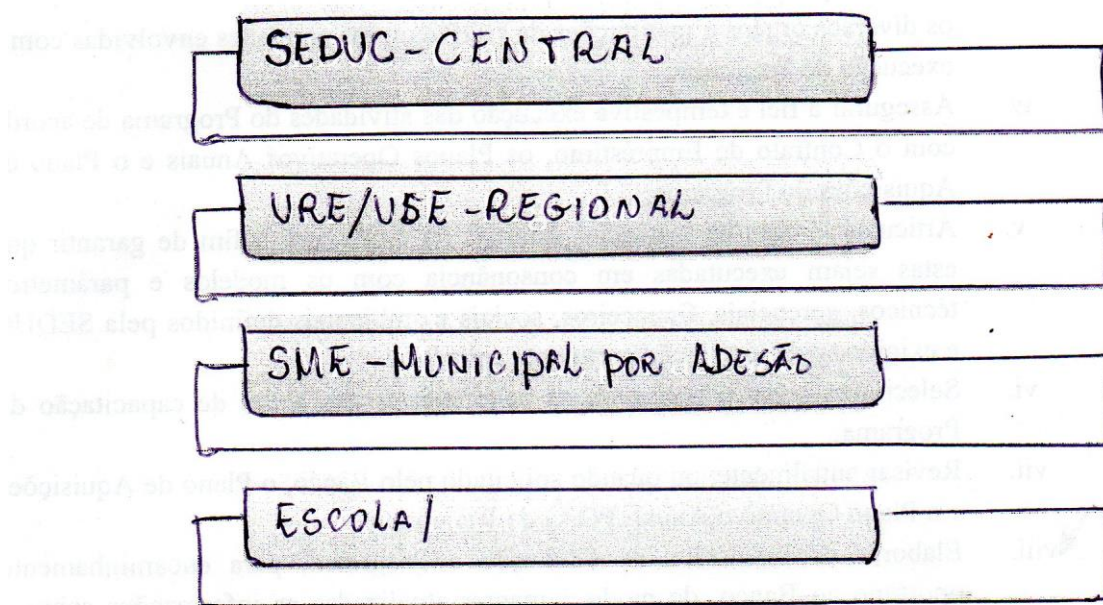
III. ESQUEMA DE EXECUÇÃO

A. Mutuário e Executor

- 3.1. O Mutuário será o Estado do Pará. A República Federativa do Brasil será o Fiador das obrigações financeiras do empréstimo. O Órgão Executor será a Secretaria Executiva de Estado de Educação (SEDUC), por meio de uma Unidade de Gestão do Programa (UGP), instância vinculada ao Gabinete do Secretário da SEDUC.

B. Execução e Administração do Programa

- 3.2. A execução e a administração do Programa serão realizadas pela estrutura formal da SEDUC, por meio da Unidade de Gestão do Programa (UGP) denominada **Escritório de Projetos** vinculada ao Gabinete do Secretário Estadual de Educação, a ser composta por servidores públicos e/ou ocupantes de cargos comissionados do Estado do Pará ou por ele requisitados junto a outros níveis de governo e/ou, ainda, por profissionais contratados exclusivamente para o Programa, além de ser auxiliada em suas funções por outras Secretarias e órgãos do Governo do Estado do Pará (GOP).
- 3.3. Os salários dos servidores públicos e/ou dos profissionais que a SEDUC contratar para sua equipe fixa poderão ser computados a cargo da contrapartida local ao Financiamento.
- 3.4. Todas as aquisições do Programa serão conduzidas pelo Núcleo de Licitações da SEDUC (NLIC) e ou Comissões específicas, com o apoio de um especialista em aquisições a ser contratado com recursos do financiamento e lotado na UGP. As licitações para a contratação de obras serão feitas por meio de uma Comissão Especial de Obras, designada formalmente pelo Secretário Estadual de Educação. Este mesmo modelo de Comissão Especial será também adotado para a contratação de serviços de consultoria. O especialista em aquisições a ser contratado para compor a equipe da UGP deverá ser membro de todas as Comissões Especiais de Licitações a serem designadas para conduzir certames com recursos do Programa.
- 3.5. A administração dos recursos do Programa e das contas bancárias a ele vinculadas, bem com todos os pagamentos e empenhos a ele relacionados, será realizada pela Diretoria de Administração e Finanças da SEDUC, com mandato estabelecido por Decreto do Governador do Estado do Pará.
- 3.6. Os serviços de acompanhamento e supervisão das obras no âmbito do Programa serão realizados pela Diretoria de Infraestrutura da SEDUC. Somente serão aceitas pelo Banco para fins de prestação de contas e liberação de desembolsos as faturas das empresas contratadas para as obras que vierem com os laudos de medição devidamente atestados pela equipe da Diretoria de Infraestrutura da SEDUC.
- 3.7. A SEDUC contratará também uma firma de auditoria externa para todo o período de execução do Programa.
- 3.8. O Programa contará com quatro níveis de execução, delineados na figura a seguir:



- 3.9. Em cada URE/USE será lotado um Coordenador Regional do Programa, a quem caberá apoiar a execução das atividades do Programa nos municípios de jurisdição de sua URE/USE, mobilizando profissionais estaduais envolvidos e também as administrações municipais, facilitando assim a comunicação entre a sede da SEDUC e as escolas e os municípios.

C. Unidade de Gestão do Programa (Escritório de Projetos)

- 3.10. A execução do Programa ficará a cargo da estrutura formal da SEDUC, dentro da qual será criada uma Unidade de Gestão do Programa (UGP), vinculada diretamente ao Gabinete do Secretário Estadual de Educação, que será constituída formalmente por Portaria da SEDUC e composta a partir da contratação, com recursos do Financiamento, de consultorias para apoio na realização e gerenciamento de atividades técnicas relacionadas diretamente com a execução dos seus componentes. À SEDUC caberá, por meio de sua UGP, planejar, coordenar, supervisionar e avaliar, técnica e financeiramente, a execução do Programa, em seus diferentes níveis de atuação, além de:

- i. Exercer a gestão técnica, administrativa e financeira do Programa nos aspectos de planejamento, coordenação, supervisão, monitoramento e avaliação das atividades programadas;
- ii. Assegurar o cumprimento dos requisitos de elegibilidade estabelecidos neste Regulamento;
- iii. Formalizar mecanismos adequados de articulação institucional, programática e financeira para a execução dos componentes e atividades do Programa, com

os diversos órgãos e instituições da GOP e outras entidades envolvidas com a execução do Programa;

- iv. Assegurar a fiel e tempestiva execução das atividades do Programa de acordo com o Contrato de Empréstimo, os Planos Operativos Anuais e o Plano de Aquisições do Programa;
- v. Articular-se com as instâncias internas da GOP com o fim de garantir que estas sejam executadas em consonância com os modelos e parâmetros técnicos, gerenciais, financeiros, sociais e ambientais definidos pela SEDUC e exigidos pela legislação pertinente aplicável;
- vi. Selecionar, quando aplicável, os beneficiários das ações de capacitação do Programa;
- vii. Revisar anualmente, ou quando solicitado pelo Banco, o Plano de Aquisições e o Plano Operativo Anual (POA) do Programa;
- ↙viii. Elaborar os Relatórios de Execução e Progresso, para encaminhamento oportuno ao Banco, de modo a manter atualizadas as informações sobre o Programa;
- ix. Aprovar a programação de desembolsos do Programa para financiar as atividades que o integram;
- x. Velar pelo cumprimento das normas e procedimentos técnicos, administrativos, contábeis e financeiros para a implementação do Programa definidas no Contrato de Empréstimo 2933/OC-BR e seus anexos;
- xi. Acompanhar as liberações dos recursos e registrar a disponibilidade financeira do Programa assegurando adequados registros contábeis. Definir, em conjunto com o Banco, os Termos de Referência e as Especificações Técnicas para a contratação de consultorias, obras, aquisição de equipamentos, nos termos do Contrato de Empréstimo;
- xii. Acompanhar todos os processos licitatórios no âmbito do Programa, assegurando o cumprimento dos mesmos de acordo com as políticas de aquisições aplicáveis ao Programa;
- xiii. Zelar pela operação e manutenção dos bens e obras adquiridos e construídos com recursos do Programa de acordo com normas técnicas de aceitação geral;
- ↙xiv. Preparar e enviar ao BID os relatórios técnicos, contábeis e financeiros do Programa, de acordo ao cronograma previamente acordado e às normas vigentes no Contrato de Empréstimo e seus Anexos.

- .11. A composição da UGP deverá se adequar ao ritmo de execução do Programa, incorporando e/ou dispensando colaboradores de acordo com a concentração e dispersão de atividades.
- .12. A assinatura de contratos e as ordens de despesas serão realizadas pelo Secretário de Estado de Educação ou seu substituto oficial.

D. Núcleo de Licitações (NLIC)

- 3.13. Trata-se de unidade formalmente constituída na estrutura organizacional da SEDUC a qual já compete a execução de todos os processos licitatórios daquela Secretaria. No âmbito do Programa, também será responsável pela execução de todos os certames, sendo auxiliada para tanto por um especialista em aquisições que será lotado na UGP.

E. Auditoria Geral do Estado e Núcleo de Controle Interno

- 3.14. A Auditoria Geral do Estado é o órgão estadual responsável pelas atividades de controle interno do Poder Executivo Estadual, estando presente em cada órgão da administração direta estadual num Núcleo de Controle Interno (NCI). No âmbito do Programa, o NCI será o responsável pelas atividades regulares de controle interno.

- 4.11. A seleção, a contratação e a remuneração dos profissionais que comporão as equipes das unidades construídas, reformadas ou ampliadas com recursos do Programa serão de responsabilidade do Mutuário.
- 4.12. Alcançados 60% do desembolso de cada obra de construção ou ampliação de unidades, o Órgão Executor deverá apresentar ao Banco evidências da publicação de convocatória pública para seleção dos profissionais de educação que prestarão serviços nessas unidades, sob pena de o Banco suspender o reconhecimento dos gastos com obras para fins de desembolso dos recursos do Financiamento até que se apresentem as mencionadas evidências.
- 4.13. O pagamento pelas etapas da construção das obras deste componente somente será realizado pelo Órgão Executor depois que ele atestar os relatórios sobre os serviços correspondentes gerados pela firma responsável pelo acompanhamento independente das obras a ser contratada. Os bens e equipamentos a serem adquiridos também somente serão pagos após atestado do Órgão Executor de que cumprem com todas as especificações técnicas e quantidades estipuladas no referido edital.
- 4.14. Para prevenir a obsolescência dos equipamentos e evitar custos extras com armazenagem e segurança dos bens e equipamentos, a SEDUC planejará os certames relativos à aquisição de bens e equipamentos de tal sorte que sua entrega ocorra próxima da finalização das obras de construção das unidades de saúde.
- 4.15. Previamente ao início de qualquer atividade de atendimento ao público-alvo do Programa, o Órgão Executor deverá comprovar, à satisfação do Banco, que todas as obras foram finalizadas, todos os equipamentos previstos foram adquiridos e estão em funcionamento, e todos os profissionais necessários foram contratados, designados e devidamente capacitados.

2. Componente 2: Melhoria da Progressão, Conclusão e Qualidade da Educação Básica

- 4.16. Os objetivos deste componente são melhorar os índices de desempenho e conclusão dos alunos e reduzir a distorção idade-série na rede estadual do Pará. Para tanto, serão financiados:

- A aquisição de materiais didáticos e outras despesas de supervisão e logística para a implantação de um projeto de aceleração da aprendizagem com a Fundação Roberto Marinho (FRM), que alcançará 27 mil alunos em três anos;
- O desenvolvimento e a implantação de um programa institucional de aceleração da aprendizagem da própria SEDUC, que substituirá aquele da FRM a partir do quarto ano de execução do Programa e alcançará 60 mil alunos em dois anos, sendo 20 mil de EF e 40 mil de EM;
- A implantação de um projeto de reforço escolar, com a contratação de tutores e a aquisição de materiais didáticos, para 36 mil alunos;

*mundim
citar
pg 90*

16	Contratar empresa especializada para supervisão de 17 (Dezessete) obras de Engenharia na Região Metropolitana do Estado - Lote 01	\$ 225.267,00	LPN	ex-ante	100%
17	Contratar empresa especializada para supervisão de 36 (Trinta e Seis) obras de Engenharia na Região Metropolitana do Estado - Lote 02	\$ 477.036,00	LPN	ex-ante	100%
18	Contratar empresa especializada para supervisão de 23 (Vinte e Três) obras de Engenharia na Região do Baixo Amazonas do Estado - Lote 03	\$ 507.955,00	LPN	ex-ante	100%
19	Contratar empresa especializada para supervisão de 24 (Vinte e Quatro) obras de Engenharia na Região do Salgado do Estado - Lote 04	\$ 530.040,00	LPN	ex-ante	100%
20	Contratar empresa especializada para supervisão de 10 (Dez) obras de Engenharia na Região do Tocantins do Estado - Lote 05	\$ 220.850,00	LPN	ex-ante	100%
21	Contratar empresa especializada para supervisão de 12 (Doze) obras de Engenharia, sendo 10 (Dez) na Região da Transamazônica e 2 (Duas) na Região Sul do Estado - Lote 06	\$ 265.020,00	LPN	ex-ante	100%
22	Contratar empresa especializada para supervisão de 14 (Quatorze) obras de Engenharia na Região Nordeste do Estado - Lote 07	\$ 309.190,00	LPN	ex-ante	100%
23	Contratar empresa especializada para supervisão de 17 (Dezessete) obras de Engenharia na Região do Marajó do Estado - Lote 08	\$ 375.445,00	LPN	ex-ante	100%
24	Contratar empresa especializada para supervisão de 24 (Vinte e Quatro) obras de Engenharia na Região Sul do Estado - Lote 09	\$ 530.040,00	LPN	ex-ante	100%
Componente 2: APRIMORAMENTO DA QUALIDADE DA EDUCAÇÃO BASICA		\$ 29.815.001,30			
25	Serviços de coordenação e implantação de projeto de aceleração da aprendizagem - Fundação Roberto Marinho.	\$ 8.918.000,90	CD	ex-ante	100%
26	Impressão e distribuição de materiais didáticos para 18.900 alunos beneficiados com projeto de aceleração de aprendizagem.(FRM)	\$ 18.761.000,40	PE	ex-ante	0%

MUNDIAR.

PE = Preços e