



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

NELI MORAES DA COSTA MESQUITA

**O PROJETO “MUNDIAR” E SUAS IMPLICAÇÕES NA GESTÃO E NA
QUALIDADE DA EDUCAÇÃO BÁSICA PÚBLICA OFERECIDA EM ESCOLAS DE
ANANINDEUA-PA**

**BELÉM - PA
2022**

NELI MORAES DA COSTA MESQUITA

O PROJETO “MUNDIAR” E SUAS IMPLICAÇÕES NA GESTÃO E NA QUALIDADE DA EDUCAÇÃO BÁSICA PÚBLICA OFERECIDA EM ESCOLAS DE ANANINDEUA-PA

Texto de tese de Doutorado apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal do Pará - PPGED/UFPA, Linha de Pesquisa: Políticas Públicas Educacionais como requisito parcial para obtenção do título de “Doutora em Educação”.

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

BELÉM - PA
2022

**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)**

M578p Mesquita, Neli Moraes da Costa.
O Projeto "Mundiar" e suas implicações na gestão e na
qualidade da educação básica pública oferecida em escolas de
Ananindeua-PA. / Neli Moraes da Costa Mesquita. — 2022.
276 f. : il. color.

Orientador(a): Prof^ª. Dra. Terezinha Fátima Andrade Monteiro
dos Santos.

Tese (Doutorado) - Universidade Federal do Pará, Instituto de
Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação,
Belém, 2022.

1. Projeto "Mundiar". 2. Parceria Público-Privada. 3.
Gestão. 4. Qualidade da Educação. 5. Fracasso Escolar. I.
Título.

CDD 370

NELI MORAES DA COSTA MESQUITA

O PROJETO “MUNDIAR” E SUAS IMPLICAÇÕES NA GESTÃO E NA QUALIDADE DA EDUCAÇÃO BÁSICA PÚBLICA OFERECIDA EM ESCOLAS DE ANANINDEUA-PA

Banca Examinadora

Prof.^a Dr.^a. Terezinha Fátima Andrade Monteiro dos Santos (Orientadora)
Universidade Federal do Pará – UFPA

Prof.^a Dr.^a. Luciana Rodrigues Ferreira (Examinadora Externa)
Universidade da Amazônia - UNAMA

Prof. Dr. Carlos André Sousa Dublante (Examinador Externo)
Universidade Federal do Maranhão - UFMA

Prof.^a Dr.^a. Dalva Guimarães Gutierrez (Examinadora Interna)
Universidade Federal do Pará - UFPA

Prof.^a Dr.^a. Maria Edilene da Silva Ribeiro (Examinadora Interna)
Universidade Federal do Pará - UFPA

“Ó Deus de meus pais, eu te louvo e celebro porque me deste força; e, agora, me fizeste saber o que te pedimos, porque nos fizeste saber este assunto do rei”.
Daniel 2:23 (1995, p.960).

Dedico cada palavra, cada frase desta tese aos meus maiores e melhores incentivadores: meu esposo César Mesquita e nossas filhas Ana Luísa e Luciana Mesquita. Ele com paciência, disposição, cuidado e amor tornou mais humana esta desafiadora jornada. Elas com o viço e os sonhos da juventude alimentaram-me diariamente, fazendo-me recordar dos meus próprios sonhos, e assim tive forças e motivos para não desistir. Eu precisava deixar um exemplo de perseverança a elas. Nós conseguimos, amo vocês!

AGRADECIMENTOS

Quero começar agradecendo a quem muito fez e faz por merecer a minha gratidão, minha querida e dedicada mãe Dona Nelcita Moraes da Costa, que mesmo estando longe fisicamente, por meio das orações e uso da tecnologia, diariamente, mantém-se junto a mim.

Agradeço aos meus irmãos, irmãs, sobrinhos, sobrinhas e enteado por cada oração ministrada a meu favor ao longo da vida. Verdadeiramente, a oração do justo vale muito em seus efeitos.

Agradeço a minha querida e dedicada orientadora Prof.^a Dr.^a. Terezinha Fátima Andrade Monteiro dos Santos. Professora que desde o primeiro evento que participei em 2016, na UFPA, onde tive a oportunidade de lhe ouvir falar, já foi possível imaginar o ser humano especial que ali estava. Depois, com a oportunidade que tive de convivência, a partir da minha aprovação no processo do Mestrado e no Doutorado, foi gerada uma amizade que quero guardar para o resto da vida.

Agradeço a Banca Examinadora e suas preciosas orientações por ocasião do Exame de Qualificação. Ali, novos encaminhamentos foram pontuados, os quais enriqueceram ainda mais esta pesquisa. Obrigada, Prof. Dr. Carlos Dublante (UFMA), Prof.^a Dr.^a. Dalva Gutierrez (UFPA), Prof.^a Dr.^a. Edilene Ribeiro (UFPA) e Prof.^a Dr.^a. Luciana Ferreira (UNAMA), vocês são profissionais exemplares da educação. Ao colegiado do PPGED, muito obrigada!

Agradeço aos colegas do nosso acolhedor grupo de pesquisa “Observe”, geração Mestrado e geração Doutorado. A cada encontro, uma lição com ricas experiências e aprendizados. Agradeço também ao GEPGED-FAE-UFPA, sob a coordenação do amigo Prof. Dr. Raimundo Sousa e demais colegas; especialmente, o querido Prof. Dr. Luiz Miguel pelo exemplo de resiliência, e pela disponibilidade sempre que precisei.

Ao amigo professor Orlando Tadeu, por ter contribuído com a leitura inicial do texto, e à amiga pedagoga Paula Barbosa, por prontamente, sempre que eu precisava, disponibilizar documentos e informações sobre o **Projeto “Mundiar”**.

Agradeço aos meus irmãos e amigos da comunidade evangélica da qual faço parte, especialmente, aos jovens Dâmaris Araújo, Liliane Freitas e Eduardo Reis. Vossas orações e palavras de otimismo alimentaram-me de fé e esperança de que tudo daria certo.

Por fim, da mesma maneira que fiz, por ocasião dos agradecimentos na dissertação do Mestrado, deixo por último, o agradecimento especial, ao meu amigo fiel de todas as horas, o **Espírito Santo de Deus** que ao proporcionar consolo, discernimento, descanso e direção fizeram-me chegar até aqui. Muito, muito Obrigada!

RESUMO

Trata-se de tese de doutorado em Educação, cujo objeto de análise é o **Projeto de Aceleração da Aprendizagem “Mundiar”** e suas implicações na gestão e na qualidade da educação, enquanto estratégia da Secretaria de Estado de Educação – SEDUC/PA, para combater por meio da Parceria Público-Privada (PPP) a distorção idade-série no período de 2014 a 2021, em três escolas públicas do Ensino Médio em Ananindeua-PA e o objetivo geral é analisar as implicações do **Projeto Mundiar**, como produto da relação público-privada na efetivação da gestão democrática e na qualidade da educação básica pública em Ananindeua-PA. A busca da compreensão do complexo **Projeto “Mundiar”**, que faz parte de uma totalidade social e de suas múltiplas determinações nos levou a contextualizar a origem do Estado Moderno Capitalista, a década de 1990 como a década das reformas no Brasil e o anúncio das privatizações da educação escolar pública, bem como à análise da agenda de articulação empresarial global e local e a literatura que trata da qualidade da educação e da efetivação da gestão democrática nas escolas públicas. O referencial teórico-metodológico que fundamentou esta pesquisa foi o materialismo histórico-dialético, possibilitando assim, caminhar em direção à essência do **Projeto “Mundiar”** e apreender suas possíveis implicações na gestão e na qualidade da educação paraense. Trata-se de uma abordagem qualitativa e metodologicamente, foi feita a análise bibliográfica e documental, seguida de pesquisa de campo onde foi possível a utilização de instrumentos de coleta de dados como a entrevista semiestruturada. Com base nos resultados da pesquisa, podemos concluir que, historicamente, os projetos educacionais implantados pela SEDUC-PA, via Parceria Público-Privada, pouco alteram a realidade dos que neles são incluídos para além da certificação, porque prezam por uma educação escolar, que denominamos de **“Educação Caiada”** como sinônimo de educação que tem a aparência de que promove a inclusão, na perspectiva de uma formação de qualidade socialmente referenciada, mas sendo tendenciosa e aligeirada, arrumada em *kits* padronizados, midiáticos e comerciais, sob discursos falaciosos, acaba ofuscando as contradições de classe, configurando-se assim, em mais uma estratégia que resulta em lucro ao capitalista, e em contradição, reforça a desigualdade social e o fracasso escolar.

Palavras-chave: Projeto “Mundiar”; Parceria Público-Privada; Gestão; Qualidade da Educação; Fracasso Escolar.

ABSTRACT

This is a doctoral thesis in Education, whose object of analysis is the “Mundiar” Learning Acceleration Project and its implications in the management and quality of education, as a strategy of the State Department of Education – SEDUC/PA, to combat through the Public-Private Partnership the age-grade distortion from 2014 to 2021, in three public high schools in Ananindeua. The quest to understand the complex “Mundiar” Project, which is part of a social totality and its multiple determinations led us to contextualize the origin of the Modern Capitalist State, the 1990s as the decade of reforms in Brazil and the announcement of the privatizations of public school education, as well as the analysis of the global and local business articulation agenda and the literature that deals with the quality of education and the effectiveness of democratic management in public schools. The theoretical-methodological reference that underlies this research is the historical-dialectical materialism, thus making it possible to walk towards the essence of the “Mundiar” Project and apprehend its possible implications in the management and quality of education in Pará. It is a qualitative and methodological approach, a bibliographical and documentary analysis was carried out, followed by field research where it was possible to use data collection instruments such as the semi-structured. Based on the research results we can infer that, historically, the educational projects implemented by SEDUC-PA, via Public-Private Partnership, little change the reality of those who are included in them beyond certification, because they value a school education, which we call "Whitewashed Education" as a synonym of education that has the appearance that it promotes inclusion from the perspective of a training of socially referenced quality, but being biased and streamlined, arranged in standardized kits, media and commercials, under fallacious speeches, ends up overshadowing class contradictions, thus configuring itself in yet another strategy that results in profit for the capitalist, and in contradiction, it reinforces social inequality and school failure.

Keywords: Project “Mundiar”; public-private partnership; management; quality of education, school failure.

LISTA DE FIGURAS E GRÁFICO

Figura 01 – Movimento das Agendas de Articulação entre escalas de governo.....	113
Figura 02 – Rede do Pacto pela Educação do Pará.....	145
Figura 03 – Síntese dos Indicadores de Infraestrutura das escolas públicas no Pará.....	151
Figura 04 – Fome e desigualdade no Brasil.....	197

GRÁFICO

Gráfico 01 - População de 04 a 17 anos fora da escola/ Brasil 2019.....	46
Gráfico 02 - Forma de Ingresso no Projeto “Mundiar” em 2014.....	205
Gráfico 03 - Formação do Educador por área de formação.....	205

LISTA DE QUADROS

Quadro 01 – Artigos publicados de 2014 a 2020 cujo tema foi o projeto “Mundiar”	30
Quadro 02 – Documentos utilizados na pesquisa.....	35/36
Quadro 03 – Discursos oficiais do governo paraense de 1995 a 022.....	162
Quadro 04 – Concepção de qualidade da educação segundo os OIs.....	175
Quadro 05 – Repasses financeiros à Fundação Roberto Marinho (FRM).....	203
Quadro 06 – Dados referentes à infraestrutura das três escolas <i>lócus</i> da pesquisa 2021.....	211
Quadro 07 – Resumo de algumas falas dos in formantes quanto à Qualidade da educação, Gestão democrática e Descontinuidade das políticas educacionais no Pará.....	217/219

LISTA DE TABELAS

Tabela 01- A realidade paraense por indicadores sociais nos anos de 2014 a 2020.....	150/151
Tabela 02 – Taxas de rendimento escolar paraense E.M. Urbana e Rural.....	155
Tabela 03 – Projeção do IDEB para o ensino médio para 2015 a 2025.....	157
Tabela 04 – Nº de Unidades do Ensino Médio da Rede Estadual em Ananindeua-PA.....	209
Tabela 05 – Matrículas no Ensino Médio Regular e no Projeto “Mundiar” em Ananindeua-PA de 2016 a 2020.....	210
Tabela 06 – Taxa de rendimento no E.M em Ananindeua de 2016 a 2020.....	211
Tabela 07 – Rendimento no Enem 2018/ 2019 / Alunos do Projeto “Mundiar”	212
Tabela 08 - Dados pessoais do Aluno Egresso.....	224

LISTA DE ABREVIATURA E SIGLAS

- AALEs** - Avaliações de Aprendizagem em Larga Escala
- ABIMAPI** - Associação Brasileira das Indústrias de Biscoito, Massas Alimentícias e Pães e Bolos Industrializados
- BPC** - Benefício de Prestação Continuada
- BID** – Banco Interamericano de Desenvolvimento
- BM** – Banco Mundial
- Bird** – Banco Internacional para Reconstrução e o Desenvolvimento
- BNCC** – Base Nacional Comum Curricular
- CEE** – Conselho Estadual de Educação
- CF** - Constituição Federal Brasileira
- Cefor** – Centro de Formação de Profissionais da Educação Básica
- Cepal** – Comissão Econômica para a América Latina e Caribe
- CGE** - Campanha Global pela Educação
- CNE** - Conselho Nacional de Educação
- Conape** - Conferência Nacional Popular de Educação
- Consed** - Conselho Nacional de Secretários de Educação
- CPAD** – Casa Publicadora das Assembleias de Deus.
- CPF** - Cadastro de Pessoa Física
- Dipea** - Diretoria de Pesquisa e Estudos Ambientais
- EAD** – Educação a distância
- EC** - Emenda Constitucional
- EGPA** – Escola de Governo do Estado do Pará
- EJA** - Educação de Jovens e Adultos
- Fapespa** – Fundação Amazônia de Amparo a Estudos e Pesquisa
- Fineduca** - Associação Nacional de Pesquisadores em Financiamento da Educação
- FMI** – Fundo Monetário Internacional
- Fundeb** – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
- FRM** – Fundação Roberto Marinho
- Greppe** - Grupo de Estudos e Pesquisa em Políticas Públicas
- IBGE** – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
- Ideb** – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

IFC – Internacional Finance Corporation

Inep - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

Ipea – Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada

LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

Mare – Ministério da Administração e Reforma do Estado

MEC – Ministério da Educação

MHD - Materialismo Histórico-Dialético

NEB - Núcleo de Estudos Transdisciplinares em Educação Básica

Observe - Observatório de Gestão Escolar Democrática

OCDE – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico

OEA - Organização dos Estados Americanos

OIT - Organização Internacional do Trabalho

OMS - Organização Mundial de Saúde

ONU – Organização das Nações Unidas da Educação

ONGs - Organizações Não-Governamentais

PAR – Plano de Ações Articuladas

PDE – Plano de desenvolvimento da Educação

PDDE – Programa Dinheiro Direto na Escola

PDRAE – Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado

PEE-PA - Plano Estadual de Educação do Pará

PforR – Programa para Resultados

PIB – Produto Interno Bruto

Pisa – Programa Internacional de Avaliação de Alunos

PMCTE – Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação

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

Penssan - Pesquisa em Soberania e Segurança Alimentar e Nutricional

PNAIC – Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa

PNE – Plano Nacional de Educação

PNLD – Programa Nacional do Livro Didático

PPP – Parceria Público-Privada

PPGED - Programa de Pós-Graduação em Educação

PPPE – Parcerias Público-Privadas na Educação

PPEP – Pacto Pela Educação do Pará

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

PSDB - Partido da Social Democracia do Brasil

SEI – Sistema Educacional Interativo

SEDUC - Secretaria de Estado de Educação

SINTEPP - Sindicato dos Trabalhadores em Educação Pública do Pará

SISPAE – Sistema Paraense de Avaliação Escolar

TCE – Tribunal de Contas do Estado do Pará

TPE - Todos pela Educação

UFPA – Universidade Federal do Pará

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

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	15
1 Contextualizando a pesquisa até a realidade pandêmica (2020/2022)	45
1.1 Estado capitalista e suas implicações históricas	58
1.2 Estado reformado, federalismo e a agenda educacional.....	71
2 Agenda de articulação empresarial com foco na educação escolar pública no Brasil e o “Projeto Mundiar”	107
3 O contexto das políticas educacionais no Pará.....	143
3.1 Contextualizando o Território, a educação paraense e a necessidade de um novo Projeto de Aceleração da Aprendizagem no Pará.....	148
3.2 A Qualidade da Educação Escolar.....	173
3.3 A efetivação da Gestão (Democrática) na educação escolar pública.....	181
4 As implicações do Projeto “Mundiar” na efetivação da gestão democrática e na qualidade da educação escolar pública em três escolas de Ananindeua – PA.....	191
4.1 Projeto “Mundiar”: Acelera e pára; Inclui e Exclui: metodologia em quatro movimentos em uma sociedade desigual.....	196
4.2 O Projeto “Mundiar” e suas implicações no Ensino Médio em Ananindeua-PA.....	202
4.3 O contexto dos casos em Ananindeua- PA.....	208
4.4 Análise da apreensão dos sujeitos pesquisados.....	213
5 Considerações Finais.....	234
REFERÊNCIAS.....	242
Apêndices.....	267

INTRODUÇÃO

Trata-se de tese de doutorado em Educação, cujo objeto de análise é o **Projeto de Aceleração da Aprendizagem “Mundiar”**¹ e suas implicações na gestão e na qualidade da educação, enquanto estratégia da Secretaria de Estado de Educação – SEDUC/PA, para corrigir por meio da Parceria Público-Privada, a distorção idade-série causada pelo abandono, pela evasão e pela reprovação e assim pelas taxas de fluxo (que revelam a progressão dos alunos entre os anos letivos consecutivos), elevar em 30% o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), no período de 2014 a 2021, em três escolas públicas do Ensino Médio em Ananindeua-PA.

O interesse pessoal em sistematizar uma investigação sobre o tema das políticas públicas educacionais aflorou em 2011, mediante a constante movimentação nas escolas em que estávamos desde 2003 como professora do campo do conhecimento em Sociologia no Ensino Médio e, por causa, em contradição, da pouca informação que recebíamos acerca das mesmas, quando éramos convocadas somente para ali implementá-las. Os questionamentos sobre o que tais programas e projetos eram, e o que poderiam vir a ser no contexto da realidade local, nos levou a participar do “Programa Formativo Gestão Pública”, ofertado pela Escola de Governança Pública do Estado do Pará (EGPA), no ano de 2013, com carga horária de 200h/a.

Naquela oportunidade, começamos a desvelar e apreender melhor a totalidade das Políticas Sociais e, em especial, as Educacionais, quando nos foi apresentada a teoria geral do Estado e sociedade, a organização da sociedade capitalista, e a participação na nova gestão pública no contexto da chamada “Reforma do Estado”, o papel do Estado, e as políticas na Amazônia, o Neoliberalismo e a reforma administrativa do Estado, a incorporação dos modelos de gerenciamento do setor privado pela administração pública, a estruturação de projetos institucionais e, ainda, entre outras, as formas de parceria e gestão democrática nas Instituições Públicas.

Nesse processo de vivências, aprendizados e desvelamentos, sentimos - nos extremamente motivadas a retornar à Academia, desta feita para aprofundarmos as pesquisas iniciadas na EGPA, mas agora vinculadas a um Programa de Pós-Graduação. Assim, em

¹ No Estado do Pará o projeto recebeu o nome de “Mundiar” que na linguagem cabocla e regional significa: encantar, enfeitar, entorpecer, magnetizar. Diferente do sentido caboclo, a Fundação Roberto Marinho identifica “Mundiar” com a capacidade de fazer o aluno “ser mundiado com um menor grau de formalidade”.

2016, nos submetemos ao processo seletivo do curso de Mestrado em Educação, ofertado pelo Programa de Pós-Graduação em Educação-PPGED da Universidade Federal do Pará/UFPA. Sendo então aprovada para a turma de 2017, na linha de pesquisa **Políticas Públicas Educacionais**, passamos a fazer parte como estudante pesquisadora do Grupo de Estudos e Pesquisas “Observatório de Gestão Escolar Democrática (Observe)” assim denominado desde 2003, sob a coordenação da Prof.^a Dr.^a. Terezinha Fátima Andrade Monteiro dos Santos que: “faz parte da primeira geração de pesquisadores paraenses que institucionalizaram a pesquisa e a pós-graduação no estado do Pará. Trata-se de pesquisadora tecnicamente competente, [...] comprometida com a luta dos trabalhadores e com um projeto de sociedade solidária”².

A experiência adquirida, a partir da permanente interlocução no “Observe”, conduziu-nos por um caminho árduo e desafiador, pois a cada sessão de estudos ficava mais nítida a necessidade de fazermos o uso contínuo do rigor teórico-metodológico, a fim de melhor desvelar nosso objeto de pesquisa. Foi neste contexto que começamos a discernir que somente as observações empíricas não dariam conta de responder os questionamentos, que impulsionam uma pesquisa acadêmica. Era preciso, portanto, considerar a necessidade de contextualizar e aprimorar nosso projeto de pesquisa, fazer o levantamento da literatura sobre o Estado Capitalista e suas contradições, sobre o tema políticas públicas educacionais, sobre a relação público-privada, ainda sobre as normas, decretos, portarias e o conjunto da legislação educacional em vigor no Brasil e, particularmente no Pará.

Concordamos com Câmara (2021, p. 179), quando assevera que, “Os grupos e/ou núcleos de pesquisa são espaços fundamentais para a socialização, a formação e o amadurecimento de pesquisadoras e pesquisadores”. Neles as interlocuções são intensas, exige-se atitude política, confronto e troca de ideias a fim de superar as superficialidades em favor dos elementos significativos de cada objeto a ser pesquisado. É no grupo de pesquisa que procedemos com as reflexões de ordem teórica, que se fazem necessárias, até a elaboração do relatório final da pesquisa.

Desse modo, o **Projeto de Aceleração da Aprendizagem “Mundiar”**, doravante, **Projeto “Mundiar”** se confirmou como nosso objeto de pesquisa no Mestrado em Educação na UFPA / PPGED , pois ele estava sendo implementado, desde 2013 (quando foi denominado “Projeto Pará” conforme Resolução nº 634/2013), nas escolas paraenses da

² ARAÚJO, Ronaldo Marcos de Lima, ao prefaciar a obra “Educação e desenvolvimento (in) sustentável da Amazônia brasileira” (2022) de autoria da Prof.^a Dr.^a. Terezinha Fátima Andrade Monteiro dos Santos.

educação básica pública com o objetivo de acelerar a formação de adolescentes e jovens, que se encontravam em distorção idade-série e assim combater o fracasso escolar, uma vez que a cada processo de verificação os índices correspondentes se apresentavam muito aquém do esperado e colocavam o Estado do Pará na incômoda posição de um dos piores Estados em rendimento escolar no Brasil. “Isso porque, naquele ano a taxa de escolaridade média da população era de apenas 5,9 anos, enquanto a média nacional chegava 7,2 anos e somente 30% dos jovens concluíam o Ensino Médio” (SYNERGOS, 2015, p. 6).

Diante desta circunstância, o governo do Estado do Pará iniciou um processo de gestão profissional descentralizado onde, consideravelmente, as políticas públicas, seriam efetivadas a partir da Parceria Público-Privada com a expectativa, no caso das educacionais, de melhorar os índices educacionais que à época (2013) correspondiam a 47% de distorção idade-série no Ensino Fundamental (anos finais) e 64% no Ensino Médio (SEDUC-PA, 2014).

Aqui, achamos importante fazer uma breve apresentação do que vem a ser Política Pública, segundo alguns estudiosos do tema.

Do ponto de vista etimológico, para Oliveira (2010, p.93), quando se refere ao conceito de política pública, “refere-se à participação do povo nas decisões da cidade, do território. Porém, historicamente essa participação assumiu feições distintas, no tempo e no lugar, podendo ter acontecido de forma direta ou por representação [...] de um agente: o Estado”.

Neste aspecto, para Azevedo (2003, p.38), “política pública é tudo o que um governo faz e deixa de fazer, com todos os impactos de suas ações e de suas omissões”. Neste sentido, a participação do povo limita-se a ser representado pelo Estado, não sendo portanto, o implementador direto de tais ações, cabe ao Estado decidir como agir e por quê. No entanto, Pereira (2008, p. 94) se posiciona dizendo que “para a existência da política pública, a sociedade também exerce papel ativo e decisivo; e o termo público é muito mais abrangente que o termo estatal”.

Nos estudos de Souza (2003, p.13), política pública pode ser entendida como “Campo do conhecimento que busca, ao mesmo tempo, “colocar o governo em ação” e/ou analisar essa ação e, quando necessário, propor mudanças no rumo ou curso dessas ações e ou entender por que as ações tomaram certo rumo em lugar de outro”.

De acordo com Carvalho (2019, p.79-80), entende-se políticas públicas como “o conjunto de objetivos ou de intenções que, em termos de opções e prioridades, dão forma a um determinado programa de ação governamental, condicionando sua execução”. Nestes

termos, apreendemos que a forma assumida pela política pública educacional no Estado do Pará se tipifica como um rearranjo local do modelo de políticas ditadas pelo grande capital.

Do ponto de vista de Di Giovanni (2007, p.02), na tentativa de construção de um conceito para política pública, parte-se de ideia minimalista a qual seria entendida como “intervenções planejadas do poder público com a finalidade de resolver situações sociais problemáticas, até se chegar a um conceito mais amplo”, neste caso, segundo o autor um projeto pode ser entendido como “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”.

Oliveira (2010, p.98) esclarece que, ao tratarmos especificamente das políticas públicas educacionais, como sendo uma fração das políticas públicas sociais, devemos atentar que são “aquelas que regulam e orientam os sistemas de ensino, instituindo a educação escolar. Essa educação orientada (escolar) moderna, massificada, remonta à segunda metade do século XIX e se desenvolveu acompanhando o capitalismo”. É, por isso, que Lessa (2013, p.185), quando analisa a educação e as políticas públicas, assevera que: “[...] As políticas públicas sempre foram um bom negócio ao Capital”.

Já Fernandes (2017, p.192) entende que “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”. Nestas, os sujeitos são agrupados em categoria social, como no caso do projeto em questão que reconhece os estudantes como sendo aqueles em distorção idade-série ou no senso comum “aluno atrasado”.

Neste contexto, o **Projeto “Mundiar”** se constituiu política focalizada, que serve para amenizar demandas históricas, via Parceria Público-Privada (PPP), como componente do Programa de Melhoria da Qualidade e Expansão da Cobertura da Educação Básica no Estado do Pará instituído pela Secretaria de Estado de Educação-SEDUC/PA. Este programa, por sua vez, integrava o “Pacto Pela Educação do Pará”³, que foi instituído em 26 de março de 2013 (Decreto nº 694), sob a égide do projeto de poder vinculado ao grupo político capitaneado pelo Partido da Social Democracia do Brasil (PSDB), que governou a Unidade Federativa Paraense de 2011 a 2018.

³ Segundo a publicação da Synergos Brasil “Pacto pela Educação do Pará: Relato e Avaliação 2012 a 2017”, em 26 de março de 2013, na presença de um público estimado em 3000 pessoas o pacto foi oficialmente lançado. Disponível em: www.synergos.org Acesso em 01 de janeiro 2020.

Segundo o discurso oficial propagado à época, o “Pacto Pela Educação do Pará” foi uma iniciativa liderada pelo governo do Estado, que buscava transformar a realidade escolar paraense pela “melhoria dos resultados educacionais que, em 2012, constituíam um verdadeiro entrave, tanto para o processo de desenvolvimento sustentável, quanto para a inclusão das novas gerações de paraenses” (SYNERGOS, 2015, p.6), a partir de ações voltadas para a qualidade do ensino e capacitação de professores, aperfeiçoamento do currículo e da infraestrutura escolar. Esta iniciativa contou com a instituição global Synergos como Organização Estruturante do Pacto e recebeu apoio financeiro do Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), além da enorme adesão das prefeituras paraenses, do Movimento Todos pela Educação (TPE), Fundação Telefônica, Fundação Itaú, Instituto Unibanco, Itaú BBA, Instituto Natura e, em particular, da **Fundação Roberto Marinho (FRM)**, idealizadora e executora do **Projeto “Mundiar”**. Este movimento político oficializou a Parceria Público-Privada (PPP) na educação escolar em todo o Estado do Pará.

O **Projeto “Mundiar”** é produto da FRM e visa à aceleração e a certificação de conclusão do ensino fundamental e médio em tempo condensado e assim reduzir a distorção idade-série da educação básica por meio da aplicação da metodologia Telecurso, tecnologia educacional reconhecida pelo MEC e adotada como política pública em diversos Estados brasileiros com a intenção final de elevar os indicadores educacionais pela correção do fluxo.

A FRM foi fundada em 1977 e integra a rede global de membros privados que desde, principalmente, “os anos de 1990 do século XX e os iniciais deste século no Brasil vêm sendo palco de um conjunto de reformas na educação escolar que busca adaptar a escola aos objetivos [...] da burguesia mundial” (NEVES, 2004, p.01). Segundo *o site* da FRM, ela atua através de inúmeras parcerias com instituições públicas e privadas, com “a visão de que a educação para todos é capaz de diminuir as desigualdades sociais do Brasil, e assim promover projetos de transformação através da educação”. Os programas têm como objetivo enfrentar os desafios desse setor no Brasil, com atuação em escala e ações de monitoramento e avaliação de resultados.

Em âmbito nacional, a FRM atua com a venda da metodologia “Telecurso”, que é viabilizada, a partir da utilização das Telessalas, que são ambientes que, pela própria concepção, devem estar equipadas com televisores para que o professor tenha condições de mediar o conhecimento em 15 minutos de duração, via de regra, tempo reservado para cada aula, que, deve ser completado com mais 15 minutos de integração (FRM, 2022).

Considerando o impacto que um discurso bem articulado pode alcançar, como o discurso oficial antes citado, o lançamento do “Pacto pela Educação do Pará” provocou, à época, a adesão de boa parte da sociedade ao ser convocada pelo secretário de educação, Sr. Cláudio Ribeiro, “a sociedade precisa se apropriar do equipamento social, que é a escola, porque as mudanças na educação são de médio e longo prazo. [...] daí a importância do engajamento social na elaboração e cobrança dessas ações”. Discurso a nosso ver falacioso pois relativizou a realidade da escola pública, que é continuamente atacada com descontinuidades e severos cortes orçamentários por parte do poder público, e que ainda tece argumentações como que atribuindo o insucesso da escola por conta do pouco engajamento da comunidade. Mas o faz com a astúcia necessária para aparentar supostas unanimidades, isso é proposital, pois, “o discurso não é algo solto, pelo contrário, o direito a enunciação é algo condicionado ao previamente instituído, bem como ao que já é concebido como verdadeiro.” (ESQUINSANI; DAMETTO, 2014, p. 494).

Para Shiroma (2020, p. 2), “Discursos sobre qualidade da educação circulam pelo globo difundindo formas padronizadas de pensar problemas e soluções. [...]. Por vezes, tal fenômeno decorre de programas de cooperação multilateral estabelecidos entre governos”. São esses programas internacionais que acabam induzindo, não inocentemente, os governos locais a implantarem programas que se desdobram em Parcerias Público - Privadas, sob o argumento de que é necessário garantir eficiência e qualidade na realização dos serviços públicos, e a educação escolar não ficou alheia a esse momento histórico, e, nesse contexto, fica patente o desmonte da educação pública uma vez que, da condição de bem social e direito subjetivo, passa a ser vista como mais um nicho de lucro ao capital por ser altamente funcional às exigências da reestruturação produtiva.

Para Adrião e Peroni (2019, p.16), “O termo parceria, designa, genericamente, os acordos formalmente firmados pelas esferas governamentais com setores da iniciativa privada”, com o propósito de viabilizar soluções para as demandas públicas. Nessa interlocução, para Bezerra (2008, p.62-63), “Parceria é a capacidade de intervenção que o privado passa a dispor junto à administração pública, por meio da assunção total ou parcial de responsabilidade até então atribuída ao poder público em sua totalidade”. Inferimos que, nestes termos, a qualidade da educação socialmente referenciada que promove uma formação ampla, responsável, articulada com o mundo do trabalho, das artes e do esporte, assim como respeita a diversidade e preza pela equidade a participação do coletivo da escola são colocadas em risco uma vez que o conflito de interesses fica legalmente instituído.

Em pesquisa realizada por Mesquita (2018), por ocasião do Mestrado, e confirmada neste novo processo, foi possível constatar que o **Projeto “Mundiar”**, instituído via PPP, teve pouca visibilidade quanto a sua implicação na gestão democrática na escola, bem como na qualidade da educação oferecida aos alunos - conforme expectativa da SEDUC-PA era acelerar a aprendizagem dos alunos e assim elevar em 30% os índices da educação paraense em cinco anos. Disso resultou em maior motivação para prosseguirmos com uma nova investigação desta feita em três escolas do Ensino Médio de Ananindeua-PA.

A questão da qualidade da educação encontra demasiadas fontes de informações como artigos de especialistas em educação, *sites* educacionais, e tem despertado particular interesse por parte do governo, do setor privado e do coletivo de pesquisadores acadêmicos, pois se trata de um fenômeno complexo, que provoca um leque de contradições, de fatores de ordem intra e extra - escolar em diferentes dimensões, como por exemplo, por experiência profissional, inferimos que simples ações também podem contribuir para a qualidade no processo educacional, como a diminuição do número de alunos nas salas de aula, que hoje chega a ser de até 50 alunos por turma, assim como a necessária garantia de estrutura material para o exercício profissional do professor, por exemplo, muitas vezes nos falta uma simples caneta pincel para o uso diário em sala de aula, falta água para hidratarmos as vias orais entre uma aula e outra, ou ainda nos falta um único aparelho de ventilador para refrescar as salas tórridas onde ficamos o dia todo, todos os dias. E não menos importante; nos falta espaço no tempo pedagógico para as decisões concernentes ao nosso fazer diário na escola.

Neste item, compartilhamos do mesmo entendimento que Vieira (2007, p. 67) para quem “Uma coisa é conhecer pela teoria, outra bastante distinta é conhecer pela experiência [...] assim, é preciso ir da prática à teoria e desta àquela tendo como norte a função social da educação e da escola”.

Em vista disso, já desde o curso do Mestrado apreendemos a dinâmica na relação entre a totalidade e a singularidade, a teoria e a prática que a rede de contradições próprias do sistema capitalista acaba gerando, pois, segundo Evangelista e Shiroma, “a formulação de políticas públicas para a educação e os interesses das classes fundamentais, em determinado correlação de forças, expressam-se no processo de produção de políticas educacionais” (2015, p. 83). Essas contradições, ao gerar novas demandas, coloca o Estado em ação na formulação e implantação de políticas educacionais e exige de nós um olhar atento e perspicaz, a fim de conhecer os apelos linguísticos, os níveis de profundidade de cada um deles, e, acima de tudo, desvelar seus sentidos privados.

Vázquez (2011, p. 209) quando trata da dialética do conhecimento em seu livro “Filosofia da práxis”, afirma que (2011, p. 209):

O conhecimento é uma atividade, um processo mediante o qual se recorre a uma série de operações e procedimentos para transformar os dados iniciais (nível empírico) em sistema de conceitos (nível teórico). Elevando-se, assim, do concreto ao abstrato, constitui, por isso mesmo, uma atividade cognoscitiva criadora.

Sendo assim, nesse movimento que busca conhecer, podemos inferir que são vários os atores que passam a se relacionar quando da elaboração e implantação de políticas públicas, estes estabelecem articulações e projetam o futuro para a educação escolar, por isso, há a necessidade, segundo Vieira (2000, p. 16) “de buscar a gênese das ideias que vêm e vão, isto é uma tarefa da pesquisa em política educacional e um desafio ao pesquisador”, portanto:

Partimos do pressuposto que na compreensão da política educacional brasileira é necessário proceder a um movimento de resgate histórico que, muitas vezes, comporta um retorno às origens de nossa educação. Isto porque, boa parte dos problemas contemporâneos encontra suas origens no passado e nas formas de configuração da sociedade brasileira, ao longo de seu processo de organização. [...] não cabe num estudo sobre o presente, esgotar a lógica do passado, mas antes tê-la em mente, procurando atentar para os contornos que o ontem desenha para o hoje, observando a re-significação que o presente imprime às diferentes políticas que vão sendo delineadas (VIEIRA, 2000, p.27).

Consideramos legítimo o pressuposto supracitado por Vieira, uma vez que, ao tratarmos da dimensão da qualidade da educação na escola pública, por exemplo, percebemos que tem sido historicamente ressignificada conforme interesses privados que insistem em formatar e colonizar o conhecimento, também em reduzir os professores em cumpridores de diretrizes educacionais deliberadas pelo Estado, além de centralizar as decisões concernentes ao fazer educacional. Com isso, dificilmente a qualidade da educação é alcançada conforme a perspectiva popular, ou seja, com participação ativa desde o planejamento até a efetivação do que foi conjuntamente pensado no contexto da comunidade local.

Inicialmente, a discussão acerca da garantia da educação e suas condições de alcance, suscita a definição do que se entende por educação escolar e por qualidade da educação, bem como suscita o resgate de que “o nascimento da escola pública é contextual ao da fábrica e comporta grandes mudanças na vida social dos indivíduos, [...] portanto: nenhuma batalha pedagógica pode ser separada da batalha política e social” (MANACORDA, 1996, p. 358).

De acordo com Oliveira (2008, p.37), “A educação escolar acontece de modo intencional e formal em instituições educativas, a exemplo das escolas públicas [...] pode ser compreendida como um campo social de disputa hegemônica, de luta e contradição”.

Consideramos que a compreensão inicial de que a escola é uma construção sócio-histórica e passível, portanto, de reconstrução, pode ser visto como um significativo passo para possíveis transformações, na atual conjuntura da educação brasileira. Ainda mais porque julgamos ser imprescindível a desconstrução de práticas que, historicamente, têm inviabilizado o alcance da qualidade e da democratização da educação como: a imposição de políticas de cima para baixo e sua súbita descontinuidade, as precárias condições de trabalho do conjunto gestor educacional, principalmente do professor, a desconsideração do Conselho escolar e a recorrente implementação de ações focalizadas, que têm incluído o aluno no sistema, mas que, devido às limitações de formação dessas ações, este aluno será excluído dos postos de comando e das melhores e restritas colocações no mercado de trabalho.

Conforme Gomes (2019, p.117), “O discurso da qualidade da educação possui densidade histórica, não sendo neutro, e daí destituído de intencionalidades, de modo que em cada momento histórico possui uma significação peculiar a determinada sociedade”.

Com isso, em que pese o atual momento histórico de acelerado desmonte dos direitos sociais, onde fomentar a qualidade da educação básica significa cada vez mais atingir médias e índices em detrimento da superação de maneira estrutural da desigualdade escolar, para Dourado *et al* (2007, p.9), “A necessidade de construção e explicitação de dimensões e indicadores de qualidade que expressem a complexidade do fenômeno educativo tem ocupado a agenda de políticas públicas para a educação e de pesquisadores da educação”, porque as exigências dessa temporalidade nos impõe a interlocução na busca de avançar no entendimento de que indicadores de qualidade da educação passam também pela via da participação social.

Assume-se, portanto, as palavras de Beisiegel (2005, p. 07) para quem “Qualidade do ensino é matéria de grande complexidade e sua discussão envolve amplo elenco de questões”.

No que diz respeito à gestão, termo muito recorrente desde a reforma do Estado de 1995, pode ser visto como o que designa atividades administrativa, nestes termos gestão pode limitar-se ao entendimento de comando, mando ou ordem a fim de alcançar um objetivo. Nesta pesquisa, temos interesse em desvelar o termo gestão em sentido mais amplo e participativo, como sendo a “forma de administrar por meio do diálogo e do envolvimento do coletivo” (CARVALHO, 2016, p.86).

De um ponto de vista histórico, gestão democrática, “resulta da luta dos trabalhadores, no momento de abertura política no país, por uma organização da educação fundamentada no

ideal participativo, o qual, com a CF de 1988, emerge e passa a ser formalizada” (SEDUC-PA, 2008).

Na perspectiva de Cury (2002), Gestão é uma palavra vinculada ao verbo latino, *gero, gessi, gestum, gerere*, sendo portanto, por nós, associada à ideia de que pode gerar uma nova realidade mediada para além da realidade técnica e administrativa, mas que seja, uma realidade pautada na relação pedagógica que garanta à escola ser um espaço de colaboração e com significativa função social.

Conforme Santos (2022, p. 26), eis um enorme desafio quando o tema é a garantia de participação popular, “porque a sociedade brasileira é estruturada e organizada em instâncias impermeáveis à participação dos cidadãos, ainda que os discursos dos documentos, das diretrizes e das normas sejam, em geral participacionistas com a defesa dos sujeitos sociais”.

Além da CF de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB- Lei nº 9.394/1996) apresenta, como um princípio basilar, a implementação da gestão democrática na educação escolar pública brasileira. Apesar da existência da lei, na realidade concreta de cada unidade de ensino, a democratização da educação ainda não é sentida ou vivida por todos, uma vez que continua seletiva e por consequência, excludente.

Podemos dizer que, de fato o que vem ocorrendo é o espraiamento de gestão gerencial no espaço público, desde os anos de 1990, que impõe ao grupo gestor escolar, por exemplo, a subordinação à lógica do mercado capitalista com reduzida ou nenhuma autonomia profissional, pois por muitas vezes, esse grupo é obrigado a cumprir uma agenda extremamente rígida e acrítica, bem como a passar boa parte de seu tempo respondendo a inúmeros relatórios, que geralmente foram elaborados por técnicos alheios àquele espaço, em detrimento do tempo que deveria ser investido na relação pedagógica responsável que, por consequência, resulta em cidadania e superação das desigualdades.

Neste contexto, nos parece contraditório o discurso de democratização associado à ação do privado no espaço público escolar, uma vez que, foi pela ação de uma organização privada, a FRM, que foram determinadas as diretrizes e os componentes curriculares que fundamentam o **Projeto “Mundiar”**, a prática do grupo gestor e a aprendizagem dos estudantes paraenses. Como então a qualidade da educação e a efetivação da gestão democrática poderiam ser garantidas, quando o grupo gestor escolar e os estudantes, por exemplo, foram excluídos no momento de elaboração dos princípios e diretrizes a que estavam sujeitos; pergunta-se: quais as implicações de não ter assegurada a participação neste processo quando da elaboração do **Projeto “Mundiar”**? Disso decorre uma tensão, que é

“representada na oposição entre planejamento técnico e a participação democrática.” (ROTHEN e CONTI, 2010, p. 44).

Entendemos que a educação escolar tem o poder de contribuir para alavancar o desenvolvimento da sociedade em todas as épocas históricas, mas inferimos que é somente pela educação escolar emancipatória que o ser humano poderá se transformar e no processo transformar o meio em que vive, pois consideramos que a dimensão do econômico é importante, mas não pode a tudo determinar. No decorrer dos anos, pelas demandas do capital, a educação escolar vem assumindo um modelo utilitarista/producionista moldado pelos interesses econômicos privados em detrimento dos interesses sociais. Há uma constante reestruturação dos currículos, sem, no entanto, apresentar nenhuma novidade que fundamentalmente modifique o papel reprodutor da educação, porque a dimensão dessas reestruturações continua sendo a de tornar cada vez mais a educação escolar pública favorável aos interesses do mercado. Em síntese, a razão de ser da escola, como local de interação e troca de conhecimento, é desvirtuada para outra que seja condicionada à reprodução do capital.

A partir desse contexto, Paro (2012, p.01) menciona que:

A interferência do privado na escola básica - especialmente por meio dos pacotes e “sistemas” de ensino comercializados pela iniciativa privada (mas com certa frequência também pela compra de “serviços” de ONGs e assemelhados) - ao atender a grupos particulares com interesses marcadamente mercantis, sonega dos educadores escolares o direito (e o dever) de planejarem, organizarem e executarem a aprendizagem em estreita colaboração com seus colegas e educandos.

Acompanhando o pensamento do autor acima citado, podemos inferir que o espaço escolar é propositalmente fragmentado e direcionado, pelas políticas focalizadas, aos diferentes sujeitos que vivenciam diversas etapas de ensino, de maneira com que pareça que não há nada realmente em comum entre eles, a não ser a necessidade de se tornarem mais competitivos como demanda o sistema. Assim sendo, a materialidade social e educacional que expressam a lógica global para a educação é de dissimulação das contradições e naturalização das desigualdades e, por consequência, coloca a qualidade da educação socialmente referenciada e a gestão democrática em espaço secundário ou até mesmo figurativo

Deste modo, nesta tese, buscaremos considerar a totalidade social e suas dinâmicas sociais, econômicas, ideológicas e políticas, sinalizando que temos particular interesse em desvelar e “conectar” as totalidades que formam a totalidade educacional, a partir do recorte das políticas educacionais implantadas pelo governo paraense na rede pública de educação, com seus conflitos relacionais e jogo de interesses, mas “na perspectiva de uma compreensão

mais plena, capaz de alavancar intervenções efetivas sobre o real no sentido da sua transformação.” (PRONKO, 2016, p. 253). Importa então, reconhecer que nada está desconectado, nada funciona isoladamente, antes em um movimento de reconversão, que busca garantir a manutenção do sistema dominante, nesses termos, a educação escolar pública é um espaço em constante disputa.

Neste sentido, apresentamos a relevância acadêmica deste estudo: contribuir para a superação da desnaturalização e do descolamento da realidade dada, a partir da práxis que culmine em outra realidade mais humana e solidária, passando da descrição à explicação analítica dos documentos oficiais, dos clássicos, dos relatórios da coordenação do projeto, das oficinas de formação do professor Unidocente (da qual participamos como ouvintes / observadores), da narrativa dos sujeitos envolvidos no projeto em questão até a publicação do relatório final da pesquisa e na efetiva atuação nas unidades de ensino, nas quais estamos na condição de docente na etapa do Ensino Médio.

Ressaltamos, que este trabalho de pesquisa tem como marco temporal o ano 2014, ano em que o **Projeto “Mundiar”** foi implementado nas escolas públicas paraenses como alternativa para alavancar o fluxo escolar, até 2021, ano em que ele foi retirado da agenda de políticas da Secretaria de Estado de Educação - SEDUC-PA, por causa da reorganização da agenda de projetos previstos para os anos de 2020/2021/2022, já na gestão do atual governador Helder Barbalho (2019-2022). Há que se destacar aqui, o quanto as agendas dos governos, que se alternam no poder, não trazem em sua essência o compromisso com a base da sociedade, pois, mudam os programas e projetos, antes considerados imprescindíveis, conforme as alianças feitas, os interesses e as estratégias que os mantêm no poder.

Conforme pesquisa, Silva (2003, p. 284) concluiu que “Tem sido uma prática aproveitar-se do momento de mudança de mandatos de governos ou de secretários de Educação para se criar novos programas, projetos e planos, com o intuito de dar cara nova à gestão”.

Nesse sentido, “a descontinuidade é revelada na interrupção de obras, projetos e programas, normalmente quando ocorre a mudança de gestores públicos.” (ALMEIDA *et al.* 1999, p. 04). Além desta constatação dos autores supracitados, podemos inferir que não há a preocupação, por parte da SEDUC- PA, de avaliar e divulgar os resultados dos programas ou projetos antes instituídos nas escolas.

Considerando que o **Projeto “Mundiar”** ainda é passível de problematização dada a lacuna existente quanto as suas implicações na gestão democrática e na qualidade da educação

básica, e devido as inquietações e dúvidas que nos provocam, buscamos responder, especificamente, a seguinte questão: **Quais as implicações do Projeto “Mundiar”, por meio da parceria público-privada, na efetivação da gestão democrática e na qualidade da educação básica pública em Ananindeua-PA?**

Com a finalidade de elucidar o problema, elencamos ainda as seguintes questões norteadoras:

- Qual o contexto político, econômico e social da formação da rede de Parceria Público-Privada no Brasil e no Pará durante o período de 2014 a 2021?
- No que consiste o Projeto “Mundiar” e qual o contexto do processo de sua implementação no Município de Ananindeua – PA?
- Como os sujeitos do grupo gestor e os alunos egressos conceberam a efetivação da gestão escolar e da qualidade da educação por meio do projeto em questão nas três escolas em que estavam?

A partir dessas questões apresentamos ainda os seguintes objetivos:

Objetivo geral: Analisar as implicações do **Projeto “Mundiar”**, como produto da relação público-privada, na efetivação da gestão democrática e na qualidade da educação básica pública em Ananindeua-PA.

No processo da pesquisa, apresentamos os seguintes objetivos específicos:

- Caracterizar e analisar, a partir da reforma gerencial do Estado, a rede de Parcerias Público-Privada no contexto da educação pública do Brasil e do Pará;
- Caracterizar e analisar o **Projeto “Mundiar”** e sua implementação em três escolas do Ensino Médio da rede básica pública no Município de Ananindeua - PA;
- Verificar e analisar a concepção dos sujeitos no que se refere ao **Projeto “Mundiar”** e suas implicações na efetivação da gestão democrática e na qualidade da educação nas três escolas públicas do Ensino Médio no Município de Ananindeua-PA, nas quais estavam inseridos.

Feita a formulação da pergunta de pesquisa e com os objetivos estabelecidos, passamos à etapa de exploração em torno da temática, para tanto buscamos nos referendar com o levantamento criterioso da bibliografia da área em questão, afim de discernir elementos outros que não se apresentam de imediato, e por isso, apoiamo-nos na base epistemológica do materialismo histórico-dialético (MHD), na intenção de desvelar e apreender nosso objeto de pesquisa em sua totalidade, já que existe concretamente e traz em si múltiplas determinações tais como os elementos que o constitui: antagonismo de classes, estrutura econômica e social,

a forma do Estado, as mudanças históricas. Ressaltamos, em concordância com Minayo *et al.* (2018, p. 15), quando se remetem a investigação sistemática por meio da pesquisa científica que: “nada substitui, no entanto, a criatividade do pesquisador, [...]. As questões da investigação estão relacionadas a interesses e circunstâncias socialmente condicionadas. São frutos de determinada inserção na vida real, nela encontrando suas razões e seus objetivos”.

Nesse processo, inicialmente, inferimos que, historicamente, os projetos educacionais até aqui implantados pela SEDUC-PA efetivamente pouco alteraram a realidade dos que neles foram incluídos, porque prezam por uma educação escolar, que denominamos de **“Educação Caiada”** como sinônimo de educação que tem a aparência de que promove a inclusão na perspectiva de uma formação de qualidade socialmente referenciada, mas na verdade, é inclusão tendenciosa de formação aligeirada e imediata, arrumada em pacotes e *kits* educacionais padronizados sob o discurso falacioso de que estão para garantir o protagonismo juvenil, mas, sendo midiática e comercial, é um tipo de educação que acaba no tempo das cláusulas contratuais ou da gestão de um governo, sua força também está no uso de *slogans* e chavões para explicar aquilo que o discurso dominante quer mitigar ou esconder. É uma educação com concreticidade aparente, é fenomênica, não é inocente e nem neutra, porque é formulada em torno das necessidades criadas pela estrutura social vigente, que busca ofuscar as contradições de classe configurando-se assim, em mais uma estratégia que resulta em lucro ao capitalista, e em contradição, reforça a desigualdade social e o fracasso escolar.

REFERENCIAL TEÓRICO-METODOLÓGICO

Construir esta tese de doutorado foi um enorme desafio, visto que alcançamos a consciência de que o processo de pesquisa exige trabalho sistematizado, para além do que constatamos de imediato no cotidiano, bem como, apreendemos que cabe ao pesquisador a responsabilidade de romper com o senso comum livrando-se de preconceitos, generalizações e obscurantismos; considerando, no entanto que não será capaz de explicar ou responder todas as inquietações, surgidas ao longo do processo.

Desta forma, passamos a discernir melhor os escritos de Umberto Eco (2008. p.05) quando no seu livro “Como se faz uma tese”, nos diz que: “Fazer uma tese significa, aprender a pôr ordem nas próprias ideias e ordenar os dados: é uma experiência de trabalho metódico; quer dizer, construir um “objeto” que, como princípio, possa também servir aos outros”. Neste momento, nossa atenção se voltou à busca sistemática acerca dos documentos

primários, das produções de artigos, teses e dissertações sobre o **Projeto “Mundiar”**, pois queríamos saber a grandeza das produções e em que tais trabalhos poderiam nos “servir” para desvelar melhor suas múltiplas determinações.

Assim sendo, a fase exploratória da pesquisa foi iniciada com o levantamento das produções acadêmicas de artigos, livros e/ou capítulo de livros na Biblioteca Scielo (Biblioteca Eletrônica Científica Online) e na biblioteca da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), que nos ajudaram a melhor discernir e situar nosso objeto de pesquisa, bem como prosseguimos a busca na Base de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Capes e nos portais eletrônicos do Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGED/UFPA, considerando como critério para a seleção as produções cuja abordagem objetivamente se voltavam ao **Projeto “Mundiar”** desde o título e subtítulos. Neste item, nossa intenção foi de evitar delimitar em demasia o objeto de pesquisa, mesmo conscientes de que a dimensão de nossa pesquisa limitava-se à questão da qualidade e da gestão democrática na etapa do Ensino Médio. Ressaltamos que o tempo histórico considerado na busca compreendeu o período entre 2014, quando da implantação do projeto em questão, até 2022, mesmo depois de seu término, que foi em 2021.

Inicialmente, a sistematização da pesquisa nos possibilitou conhecer as seguintes produções aqui elencadas conforme ano de produção: a dissertação por nós defendida em 2018, com o título **“A Implantação do Projeto de Aceleração da Aprendizagem “Mundiar” como componente do Pacto pela Educação do Pará”**, cujo objetivo geral foi analisar como se deu a implantação do **Projeto “Mundiar”** na rede pública paraense de ensino em 2014. Este passou a ser o primeiro trabalho de pós-graduação registrado no portal eletrônico do PPGED-UFPA, tendo como objeto de pesquisa, o projeto em questão.

Identificamos, ainda, duas outras dissertações defendidas em 2019, e uma terceira defendida em 2022. A primeira delas é de autoria de Danielly Cristinne de Campos, com o título **“A parceria Público-Privada no contexto do ensino médio paraense: O Projeto Mundiar com estratégia do Pacto pela educação no Pará”**. Aqui, o objetivo da pesquisa foi analisar como o **Projeto “Mundiar”** se inseriu no contexto da PPP (Parceria Público-Privada) na educação paraense.

A segunda dissertação é de autoria de Marcelo Ribeiro de Mesquita, cujo título é **“Acelerar para disciplinar? Problematizações dos dispositivos curriculares do Projeto Mundiar-Pará”**, cujo objetivo foi problematizar a prática curricular de aceleração e seus

efeitos na subjetividade dos alunos. As duas pesquisas são vinculadas ao Programa de Pós-Graduação em Currículo e Gestão da Escola Básica, do Núcleo de Estudos Transdisciplinares em Educação Básica (NEB/UFPA).

A terceira pesquisa foi realizada no ano de 2022, por Juliane Nunes Leão, sob o título **“Trabalho Docente na Educação de Jovens e Adultos: Um estudo sobre o Projeto Mundial no município de Belém-PA”**, cujo objetivo foi analisar o trabalho docente efetivado na Educação de Jovens e Adultos (EJA), ofertada por meio do Projeto Mundial, nas escolas da Rede Estadual de Ensino, localizadas no Município de Belém-PA. Esta pesquisa está vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPA.

Quanto a produção de artigos publicados em revistas, capítulos de livros e apresentados em eventos educacionais foi possível verificar as seguintes obras cujo tema foi o **Projeto “Mundiar”** conforme quadro a seguir:

Quadro 01 – Primeiras publicações cujo tema foi o Projeto “Mundiar”.

ANO	TÍTULO	AUTORES
2017	Educação de Jovens e Adultos (EJA) e o Projeto Mundial: Negação dos Conhecimentos e Privatização da Educação	Juliane Leão
2017	A prática pedagógica do professor Unidocente	Édila Pinto da Silva / Ivanilde Apoluceno
2017	Projeto Mundial: Forma números ou sujeitos?	Édila Pinto da Silva / Ivanilde Apoluceno
2017	A realidade dos discentes no Projeto Mundial: Gênero, necessidades, desafios e conquistas.	Édila Pinto da Silva e Larissa de Nazaré Aviz
2018	O Projeto de Aceleração da Aprendizagem Mundial no contexto do novo ciclo de reformas educacionais no Brasil.	Neli Mesquita / Terezinha Santos
2018	O trabalho Unidocente, a metodologia telessala e o aluno expectador no contexto do Projeto Mundial	Neli Mesquita / Terezinha Santos
2018	Projeto Mundial: O encantamento de uma formação	Édila Pinto da Silva e Ivanilde Apoluceno

2018	Políticas Públicas para a educação de Jovens e Adultos no Pará: Uma análise crítica sobre o Projeto Mundiar.	Édila Pinto da Silva e Ivanilde Apoluceno
2019	Projeto Mundiar: Aulas de Física por meio de experimentos simples.	Josiney F. de Araújo et al.
2019	O “Mundiar” como componente do Pacto pela Educação do Pará: Do global ao local.	Neli Mesquita.
2019	O modelo neoliberal para a educação e a implantação do Projeto “Mundiar” no Pará.	Neli Mesquita, Elen de Carvalho, Terezinha Santos
2020	Agenda neoliberal para a educação básica e o Projeto “Mundiar” no Estado do Pará como expressão de política que inclui, para excluir.	Neli Mesquita.

Fonte: Elaboração da autora, 2022.

No quadro acima é possível perceber o total de 12 produções, a partir do descritor **Projeto “Mundiar”**. Nelas foram analisados a Educação de Jovens e Adultos, o trabalho docente caracterizado como Unidocente, ainda foi abordado o tipo de formação oferecida, a partir do projeto em questão, verificamos também a reflexão quanto a agenda neoliberal e as políticas educacionais no contexto da PPP e o Mundiar, entre outros. São oito os autores pesquisadores que se debruçaram nas produções, aqui citadas. O resultado da busca nos mostrou que há ainda muitas possibilidades de estudos sobre o **Projeto “Mundiar”** com potencialidade de contribuição para o campo da pesquisa em Políticas Educacionais, mesmo depois de seu término, pois ele pode servir de referência para futuras pesquisas como modelo de política de aceleração da aprendizagem reincidentemente adotada pelas secretarias de ensino, ou ainda pelo viés da descontinuidade das políticas educacionais.

Neste sentido, trabalhamos como o fez Araújo (2012, p. 180), “reconhecendo a unidade entre as dimensões quantitativas e qualitativas dos fenômenos, assumindo um referencial no materialismo dialético e utilizando os procedimentos próprios da pesquisa qualitativa”, dito de outra forma: com a necessidade de desvelar e apreender o movimento do **Projeto “Mundiar”**, suas articulações, historicidade, contradições, negações e afirmações, bem como estabelecer um olhar crítico que considera o todo, mas também as partes e que valoriza sua inter-relação, nossa abordagem centrou-se no materialismo histórico dialético.

Para Dourado *et al* (2007, p. 9), “é fundamental ressaltar que a educação articula-se às diferentes dimensões e espaços da vida social, sendo ela própria elemento constitutivo e

constituente das relações sociais mais amplas”. A nosso ver, isso significa que a essência do nosso objeto de pesquisa só foi desvelada e justificada devida a relação com a realidade política, econômica, social e educacional vigente no País.

Sendo assim, para Tuleski *et al* (2015, p. 14), “A compreensão para além da aparência permitirá a crítica necessária para estes tempos sombrios, mas que, bem sabemos, não intransponíveis, como almejam fazer acreditar os pesquisadores e ideólogos do capitalismo”.

Isso posto, da necessidade de compreender as políticas para além do que vemos imediatamente, e por causa da contradição social demonstrada em estudos e pesquisas realizadas e divulgadas pelo Grupo de Estudos e Pesquisas em Políticas Pública (GREPPE), pelo Observe/UFPA, pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) e ainda pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), entre outros, nos motiva a analisar, de maneira histórica, ativa e crítica, a realidade em que estamos inseridos, e isso pressupõe assumir um posicionamento político e um tipo de conhecimento que preza pela criticidade e valorização do ser humano por inteiro, e não somente com aquele instrumental, que serve para o incremento dos lucros privados, como querem os que detêm o poder político e econômico.

Nosso posicionamento político se coaduna com o respeito à diferença, com a liberdade de expressão, com a criticidade e participação nas decisões coletivas, bem como repudiamos a desigualdade de toda ordem e a redução do ser humano à condição utilitária. Somos favoráveis que todos tenham acesso a uma moradia decente, ao livre exercício de sua fé, à alimentação nutritiva e revigorante, de que o trabalho seja a manifestação da criatividade humana, e que a escola seja um lugar onde se queira ir e nela ficar o quanto se deseje.

Desta feita, concordamos com os escritos de Marx (1989, p. 15) quando nos diz que o esforço da pesquisa “visa demonstrar [...] a necessidade de verificar, de maneira irrepreensível, os fatos que lhes servem de base e de ponto de partida”. A nossa apreensão do modo de reprodução das políticas educacionais, sob a lógica capitalista de conduzir a educação pública, é o nosso ponto de partida para desvelar o movimento do **Projeto “Mundiar”**, que está para satisfazer interesses, interesses de quem? É precisamente isso que a perspectiva do materialismo dialético nos impõe: a busca de respostas pela investigação pormenorizada e por meio da racionalidade, que pretende alcançar a verdade do objeto pesquisado.

Conforme Frigotto (2000, p.77), “Na perspectiva materialista histórica, o método está vinculado a uma concepção de realidade, de mundo e de vida no seu conjunto”. Este constitui-

se numa espécie de mediação no processo de apreender e expor os fenômenos sociais. Outrossim, o método nos impõe o debate entre os elementos declarados nos documentos oficiais e o efetivamente vivenciado no cotidiano, bem como nos impõe desvelar a dinâmica social desde a teoria até à apreensão das suas contradições e das mediações necessárias às transformações das relações construídas pelos homens.

Para Masson (2014, p. 211), “Isso quer dizer que somente é possível desvelar a realidade a partir das contradições e mediações”. Neste contexto, inferimos que é a realidade social, marcada por contradições e luta de classes, da sociedade capitalista que concebe políticas sociais e projetos focalizados como o **Projeto “Mundiar”**. Numa sociedade com equidade e que prioriza a justiça social, não haveria espaço para tais políticas que, em sua essência, estão para formar mão-de-obra precarizada. Desta forma, “consideramos fundamental a análise da educação como um complexo que faz parte de uma totalidade social” (Idem, p. 220), o que requer de nossa parte atenção articulada e minuciosa para melhor desvelar as artimanhas típicas do sistema do capital, quando este usa do discurso, por exemplo, da gestão democrática como um princípio para a educação escolar pública, mas contraditoriamente controla e dita de cima para baixo as cartilhas padronizadas condizentes à gestão gerencial.

Para Melo e Castilho (2018, p.90), na perspectiva do processo de pesquisa, “o método dialético é detentor de um conceito que vai além de um método investigativo e caracteriza-se por uma postura frente ao mundo [...] que tem como fundamento o real e a ação sobre ele”.

Masson (2012, p. 01) contribui com a discussão sobre a pesquisa que faz uso do materialismo histórico dialético e enfatiza que este:

Reside na constante busca de um conjunto amplo de relações, particularidades e detalhes que possibilitam captar o movimento das políticas educacionais numa totalidade, no sentido de estabelecer as máximas relações para sua compreensão.

Nesta busca para além do imediato, somos impulsionadas a, sistematicamente, conciliar os “instrumentos e técnica de pesquisa, desde a análise documental até as formas mais diversas de observação, recolha de dados, pois são os meios de que se vale o pesquisador para “apoderar-se” da matéria.” (PEREIRA, 2019, p.35).

Netto (2011, p. 26) observa que “as ciências sociais desenvolveram um enorme acervo de instrumentos, técnicas de pesquisas, com alcance diferenciados, e todo pesquisador deve esforçar-se para conhecer esse acervo, apropriar-se dele e dominar a sua utilização”. Disso

resultará maior precisão e clareza para acompanhar o dinamismo de cada programa ou projeto, ainda mais para discernir suas diretrizes e objetivos.

Nessa perspectiva, fizemos uso da abordagem qualitativa uma vez que nossa pesquisa não está limitada a dados quantificáveis, mas buscará a interpretação do movimento dos significados, dos princípios, a fim de melhor desvelar e situar nosso objeto de estudo. Para Minayo (2016, p. 22), “Os dois tipos de abordagens e os dados delas advindos, não são incompatíveis. Entre eles existe uma oposição complementar que, quando bem trabalhada teórica e praticamente, produz riqueza de informações e fidedignidade interpretativa”.

Segundo Godoy (1995, p.58), a abordagem qualitativa “Parte de questões ou focos de interesses amplos, que vão se definindo à medida que o estudo se desenvolve”. Essa metodologia enfatiza o ambiente natural, buscando discernir o processo no qual o fenômeno se deu desde o início até sua efetivação como produto. Desta feita, os elementos norteadores perpassam necessariamente pela perspectiva dialética, em um movimento constante de transformação, contradições e descontinuidades tais como temos apreendido quando analisamos o objeto do presente estudo.

A sequência das etapas da pesquisa se deu com o uso da técnica da análise do conteúdo dos documentos, tais como: os documentos legais como a Constituição Federal de 1988 em seus artigos referentes à educação escolar, a Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional (LDB/9394/96), o Plano Estadual da Educação do Pará (2015-2025), os documentos de conteúdo jurídico-normativo sobre o Programa de Melhoria da Qualidade e Expansão de Cobertura da Educação Básica no Estado do Pará, o Contrato de Empréstimo nº 2933/OC-BR, os referentes à implantação do **Projeto “Mundiar”**, os editais do processo de seleção para professores em regime de Unidocência, o Estudo Diagnóstico sobre o Ensino Médio no Pará, bem como diversos relatórios de gestão referente ao período pesquisado, entre outros não menos importantes.

Na perspectiva de Lüdke e André (1986, p.38), “Leis, regulamentos, normas, pareceres, cartas, memorandos, jornais, revistas, discursos, roteiros, livros, estatísticas e arquivos escolares” podem ser documentos importantes e/ou imprescindíveis para o bom desenvolvimento da pesquisa, o que também assim consideramos.

Em seguida dispomos quadro resumo dos documentos supracitados, e outros, com uma breve descrição das suas principais finalidades. Nossa intenção sempre perpassou pela perspectiva de melhor desvelar nosso objeto de pesquisa considerando o movimento no qual ele estava inserido.

Quadro 02: Documentos Utilizados na Pesquisa.

Documento / Lei	Descrição	Ano
Estudo Diagnóstico sobre o Ensino Médio no Pará	Compreender a dimensão a qual deve se debruçar o Fórum do EM do CCE/PA cuja finalidade é propor medidas necessárias para a melhoria dos resultados do IDEB para o EM paraense.	2013
Decreto governamental nº 694, de 1º de abril de 2013	Implantou o “Pacto Pela Educação do Pará” com a finalidade de reverter o cenário de defasagem na Educação Básica pública do Estado do Pará por meio da PPP.	Abril/2013
Regulamento Operativo do Programa de Melhoria da Qualidade e Expansão de Cobertura da Educação Básica no Estado do Pará.	Estabelece a organização, procedimentos, termos e condições que regem a execução do referido programa, parcialmente financiado pelo Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID).	Outubro/2013
Resolução nº. 634 de 18 de novembro de 2013.	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.	Novembro/ 2013
Contrato de Empréstimo Nº 2933/OC-BR	Estabelece pormenorizadamente as disposições de procedimentos relativas à aplicação das cláusulas sobre amortização, juros, comissão de crédito, inspeção e supervisão, conversões, desembolsos e outras disposições relacionadas com a execução do Programa de melhoria da educação do Pará.	Novembro/ 2013
Edital Nº 001/2014- GS/SEDUC-PA	Torna pública a realização do Processo Seletivo Interno Simplificado para professores efetivos [...] que tem como objetivo a seleção de 212 professores mediadores do EF e 336 para o EM para atuarem no “Projeto Pará” em parceria com a Fundação Roberto Marinho (FRM).	Fevereiro/2014
Resolução nº. 397 de 12 de junho de 2014	Autoriza a expansão do “ Projeto Mundial ”, a ser ofertado em caráter experimental, a partir de 2014, aos alunos matriculados no 1º ano do Ensino Médio e que contam com 17anos ou mais na Rede Estadual de Ensino do Pará- SEDUC/PA.	Junho/2014

Relatório Executivo 2 – Ações realizadas de agosto a dezembro/2014	Este relatório abriga informações sobre a implantação do “ Projeto Mundial ” que nasceu da necessidade de corrigir a distorção idade-série na rede estadual do Pará.	2015
Edital de Seleção Interna Simplificado nº 005/2016	Torna público a realização do Processo Seletivo Interno Simplificado para o cargo de professor Unidocente.	2016
Série Histórica do Mapa de Exclusão Social do Pará.	Documento a ser apresentado junto à prestação de contas do Poder Executivo estadual, como um balanço da situação de exclusão social no Estado	2014 a 2021
Edital de Seleção Interna Simplificado Nº 001/2015 SAEN/SEDUC-PA	Torna pública a realização do Processo Seletivo Interno Simplificado para Especialista em Educação e professores do cargo AD-4, ambos do quadro efetivo para ocupar o cargo de supervisor pedagógico e professor Unidocente do “ Projeto Mundial ”.	Janeiro/2015
Lei nº 8.186 de 23 de junho de 2015	Aprova o Plano Estadual de Educação – PEE e dá outras providências.	Junho/2015
Relatório de Gestão da SEDUC-PA	Documento que sintetiza as ações da Secretaria de Educação no período da Pandemia da Covid-19	2020
Resumo Técnico do Estado do Pará.	Cumprir a finalidade institucional de disseminar as estatísticas, os indicadores e os resultados das avaliações, dos estudos, da documentação e demais produtos de seus sistemas de informação/ INEP-2021.	2021
Relatório de Gestão da SEDUC-PA	Documento que sintetiza as ações da Secretaria de Educação no de 2021.	2021

Fonte: Elaborado pela autora (2022) a partir de pesquisas nos *sites* governamentais.

Neste aspecto, que trata da análise dos documentos para melhor desvelamento dos fenômenos, segundo Sá-Silva *et all* (2009, p.10):

É condição necessária que os fatos devem ser mencionados, pois constituem os objetos da pesquisa, mas por si mesmos, não explicam nada. O investigador deve interpretá-los, sintetizar as informações, determinar tendências e na medida do possível fazer inferência.

Conforme Bardin (2011), a análise do conteúdo pode ser reconhecida como um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não), a inferência de conhecimento relativos às condições de produção e recepção destas mensagens. Essa etapa da pesquisa se faz necessária porque bem sabemos que as ações públicas estão comprometidas com determinadas razões e intenções, não há neutralidade nessas ações, o que há, é uma lógica maior que representa o exercício do poder de grupos instituídos na sociedade.

Também Muller e Surel (2002, p. 17) nos ensinam que “o trabalho de análise deve esforçar-se para colocar à luz as lógicas de ação e em ação as lógicas de sentido no processo de elaboração e de implementação das políticas”, ou seja, na base da análise está o esforço, enquanto pesquisadores, para alcançarmos o entendimento crítico acerca dos elementos, que levam os governos a produzir e legitimar diferentes programas e projetos educacionais de maneira sempre eventual e nunca de forma que modifique as estruturas sociais, por exemplo.

Posteriormente, como mais uma etapa cumprida, nossa pesquisa de campo se deu em três escolas da etapa do Ensino Médio, que fazem parte da Unidade SEDUC na Escola-12 (USE-12), que congrega, por sua vez, um conjunto de nove escolas, localizadas no Município de Ananindeua-PA, e que foram selecionadas pela SEDUC-PA como escolas-piloto para a implementação do projeto em questão, desde 2014, quando foram divulgados pelo INEP os dados referentes à distorção idade-série dos anos 2012 e 2013 no Pará, até seu término em 2021. As escolas em questão se tornaram referência entre outras em Ananindeua, por oferecer além do ensino regular, as turmas do **Projeto “Mundiar”** durante todo o tempo em que a SEDUC-PA o manteve como política de aceleração. Esse é mais um elemento que consideramos significativo quanto a escolha para a pesquisa de campo. Ressaltamos ainda que essas unidades selecionadas estão localizadas na periferia de Ananindeua onde está concentrado considerável número de estudantes em distorção idade-série e em uma delas é o local onde estamos lotadas na condição de professora do campo da Sociologia desde 2003.

Nos meses de agosto e setembro de 2022, iniciamos a pesquisa de campo mediante a apresentação de ofício assinado por nossa orientadora de pesquisa e coordenadora do grupo de pesquisa Observe, onde foi solicitada, junto a direção das escolas a autorização para fazermos as entrevistas, no espaço da escola, com os sujeitos ali vinculados. Registramos que todos os sujeitos solicitados para nos conceder a entrevista demonstraram pronta disposição e interesse nessa participação, ainda mais quando informamos, por meio do “Termo de Consentimento

Livre e Esclarecido” que seria garantido o sigilo absoluto, de suas identidades e também da escola, além de que, poderiam negar-se a responder alguma questão, caso não se sentissem à vontade para tal.

Neste sentido, prosseguimos a pesquisa por meio de observações reflexiva e entrevista semiestruturada realizada com os seguintes sujeitos informantes: com a Coordenação Geral do **Projeto “Mundiar”** (USE 12), com as duas gestoras e um gestor das unidades de ensino, com a supervisora do projeto em cada uma das unidades pesquisadas, ainda com um membro do Conselho Escolar, também com os três professores Unidocentes de cada escola e com nove alunos egressos do projeto em questão, três de cada escola, totalizando 20 informantes. Acreditamos que, por meio da entrevista semiestruturada os sujeitos informantes se sentem mais confiantes para expor suas ideias, fornecendo informações importantes num movimento de aproximação e por vezes, necessários distanciamentos.

Ressaltamos ainda que os sujeitos selecionados estavam diretamente ligados ao objeto pesquisado desde sua implementação, em cada escola lócus da pesquisa e naquele momento histórico integravam a comunidade de maneira determinante, conforme as atribuições a eles delegadas pela SEDUC, por isso, os consideramos informantes-chave à pesquisa. Concordamos com Charlot (2005, p.40) quando diz que “a sociedade não pode ser analisada apenas em termos de posições sociais, sendo preciso levar em consideração o sujeito na sua singularidade, de sua história e atividades que ele realiza”.

Diante do exposto, ressaltamos que, o roteiro das entrevistas procurou evidenciar principalmente as seguintes categorias analíticas: qualidade da educação, a gestão democrática e a descontinuidade do projeto, além de nortear as provocações, na perspectiva de desvelar melhor as concepções dos entrevistados e assim enriquecer nossa investigação com inferências consistentes.

Segundo Garrido e Dias (2018, p. 144), “a entrevista é um importante instrumento de pesquisa, caracteriza-se pelo encontro de duas ou mais pessoas com o intuito de coletar informações onde um dos entrevistados seja dominador do referido assunto a ser tratado”. Quando a entrevista é do tipo semiestruturada, torna-se imprescindível ao pesquisador, ter uma atenção maior, quanto a questão da linguagem e quanto ao planejamento do roteiro que será utilizado (MANZINI, 2004).

Entendemos que a análise de um programa ou projeto educacional, considerando a perspectiva dos sujeitos diretamente envolvidos, é relevante de ser realizada com a finalidade de ampliar o detalhamento do *modus operandi* de ação efetivada pelo Estado nas redes

públicas de ensino, para além do “canto/discurso” oficial, pois “a constituição das políticas públicas só pode ser compreendida a partir de uma visão da totalidade das relações sociais.” (VIANA, 2006, p.01). Neste sentido, os aspectos críticos, a partir da concepção dos sujeitos, significa autorreflexão de quem faz parte do processo no seu dia-a-dia.

Em síntese, para Melo e Castilho, a busca da verdade pela pesquisa científica, pressupõe destacar que:

Mais essencial que aderir a um paradigma excluindo-se radicalmente o outro, é colocar-se, enquanto pesquisador, na posição de consumidor de pesquisa, especialmente durante seu processo de revisão de literatura e buscar nesta fase escolher dentre a gama de paradigmas, o mais adequado à busca pela resposta de seu problema, já que, a escolha metodológica é uma questão com enredamentos práticos, empíricos e técnicos, portanto, cabe ao pesquisador considerar os recursos materiais, temporais e pessoais disponíveis à resolução de determinada pergunta científica (2018, p. 74).

Diante do exposto, entendemos que, para discernir melhor o desdobramento de uma política, programa ou projeto educacional, é importante olhar para além da empiria, também devemos, sobretudo, contextualizá-la, traçar o desenho da rede de relações políticas, econômica, sociais e pedagógicas que é formada em seu entorno, sendo necessário fazermos abstrações, sondando e refletindo sobre o objeto em questão, a fim de obter a compreensão mais elaborada, analisada e concretamente pensada. Inferimos ser imprescindível assim proceder, pois segundo Frigotto e Ciavatta (2006, p. 72):

Utilizamos o termo contexto no sentido de resgatar as múltiplas mediações de ordem social, política e econômica com as quais as políticas educacionais se articulam não no sentido de relações determinadas de forma mecânica ou economicista, mas em seu sentido dialético. Trata-se da relação entre a estrutura social e as diversas conjunturas que se mostram presentes ao longo da análise dos temas específicos da educação

Ainda como foi dito por Marx (1989, p. 14), “Só uma coisa importa: descobrir a lei dos fenômenos [...] a lei de sua transformação, de seu desenvolvimento”. Também é importante considerar “o fato de que nas ciências humanas e na educação (principalmente) o próprio pesquisador faz parte da realidade pesquisada.” (GADOTTI; FREIRE, 2008, p.10).

Neste termos, doravante, empreendemos esta jornada de pesquisa em consonância com o pressuposto anunciado por Rodrigues (2018, p. 42), ao analisar as políticas educacionais e o sistema público de educação:

Compreender a realidade concreta da educação no contexto do mundo contemporâneo e as causas estruturais da produção da desigualdade sócio - educacional é condição imprescindível para afirmar-se a disposição de lutar para a transformação dessa realidade, como também, de aperfeiçoar os instrumentos de luta.

Posto assim, reiteramos a necessidade de compreensão da realidade educacional no Brasil e no Pará, uma vez que estamos voltados à igualdade com justiça social e princípios éticos radicalmente diferentes dos que movem a burguesia dominante, que insiste em um projeto perverso de formatação da sociedade e da educação escolar pública condizentes com seus interesses e, por isso, contrários à promoção da educação crítica e libertadora, isso porque ela sabe que, como parte do processo, no dia em que os trabalhadores discernirem o quanto são explorados, e se posicionarem contrários a essa ordem econômica opressora, certamente imporão outra sociabilidade com o propósito de dispor toda riqueza social a que têm direito de maneira equitativa.

Bem sabemos que o projeto de dominação hegemônica não se limita ao uso da força física, antes ele se faz, principalmente, no campo das ideias, e neste contexto, no campo ideológico com intelectuais orgânicos⁴ que articulam os meios necessários para que a burguesia se mantenha no comando da sociedade. Iniciar, portanto, um processo coletivo e consistente de conscientização do lugar que ocupamos e o porquê dele, é cada vez mais imprescindível para “arrancar a educação da influência da classe dominante” (MARX, 2007, p. 69).

Ao ressaltar a necessidade de compreensão da realidade até se chegar à ação, Lombardi (2005, p. 4) diz “que não se pode entender a educação, ou outro aspecto e dimensão da vida social, sem inseri-la no contexto em que surge e se desenvolve e que emergem das lutas entre classes e frações de classes”. Isso pressupõe partir da teoria para entender a contradição de classe, mas ir para muito além dela, pois com ela se dá a largada e o fortalecimento da transformação rumo à outra realidade, não sendo ela o fim em si mesma.

Assim, articular teoria e práxis enquanto atividade política é negar a adaptação a essa realidade extremamente desigual e perversa, é tornar claro o que é sempre ocultado, é

⁴ Antônio Gramsci (1988, p. 09) em seu livro “Os intelectuais e a organização da cultura” nos ensina que “Uma das mais marcantes características de todo grupo social que se desenvolve no sentido do domínio é sua luta pela assimilação e pela conquista 'ideológica' dos intelectuais tradicionais, assimilação e conquista que são tão mais rápidas e eficazes quanto mais o grupo em questão elaborar simultaneamente seus próprios intelectuais orgânicos”.

radicalizar, de maneira crítica e solidária, onde o homem detém as rédeas da situação porque é sujeito que age conscientemente. Vázquez tratou das formas de práxis onde:

A práxis política, enquanto atividade prática transformadora, alcança sua forma mais alta na práxis revolucionária como etapa superior da transformação prática da sociedade [...]. O agente principal dessa mudança é o proletariado por meio de uma luta consciente, organizada e dirigida (2011, p. 233).

Nesse embate, em contrapartida, interessa aos capitalistas, gerentes do poder, o alargamento da desigualdade em todos os espaços possíveis num movimento incessante que tende a inviabilizar a reação coletiva e incrementar a subordinação do trabalhador.

É com base nesta perspectiva que, para Tonet (s/d, p. 03), “Toda classe que pretende alcançar o poder é obrigada a fazer a crítica do modo de pensar das classes que combate e estabelecer fundamentos para um conhecimento e uma ação adequados aos seus objetivos”.

Ainda para Araújo, quando discorreu sobre as estratégias de formação dos trabalhadores e o desenvolvimento social, salientou que se trata de uma disputa entre modelos de sociedade; por isso, “é necessário reconhecer que qualquer leitura que se faça acerca da educação [...] inclusive de suas práticas pedagógicas, pressupõe uma opção política pautada no projeto de sociedade que se toma como referência” (2012, p. 159).

Nossa crítica se ampara no reconhecimento de que o projeto atual, mas que não é novo, porque, contraditoriamente, já é histórico em sua perversão, vem há tempos limitando a qualidade da educação pública somente ao acesso à escola, e agora cada vez mais à competitividade, ao cumprimento de metas, à produtividade que deve ser comprovada via relatórios, ainda mais naturalizando a pouca participação dos profissionais da educação quando da formulação de projetos educacionais, uma vez que, via de regra, estes são chamados somente quando da implementação de tais projetos no chão das escolas.

Assim sendo, nos deparamos com essa potencial contradição na realidade pública brasileira: a oferta de uma educação escolar que se justifica na quantidade do acesso, mas não se sustenta como *locus* de construção e manutenção da emancipação para todos, do saber crítico e transformador com solidariedade, da organização coletiva que resulte em outra realidade radicalmente diferente, sem fragmentação, sem alienação e, portanto, mais justa. O que temos constatado no espaço escolar são manifestações de injustiças ancoradas na protelação da solução das demandas que quase sempre são repassadas à próxima gestão governamental em um movimento que nunca tem fim.

Acreditamos que, pelo diálogo, as mentes podem ser despertadas, realidades podem ser decodificadas, relações podem ser reconsideradas e novas práticas sociais instituídas.

Nossa perspectiva e comprometimento, enquanto professora-pesquisadora, é de contribuir para a efetivação do princípio emancipatório dos nossos estudantes, afinal, segundo Gadotti e Freire (2008,11), “toda pesquisa em educação, incapaz de comprometer-se com esse princípio emancipatório, ocultando-se atrás do chamado ‘rigor metodológico’, é necessariamente uma pesquisa conservadora”.

Somos persuadidos, então, a destrinchar a realidade, desvendá-la e nos mover fazendo uso da ação estratégica, se aspiramos a construir uma outra realidade, para além dessa tão caótica, na qual nos encontramos e que, progressivamente, vem eliminando a solidariedade coletiva. A eliminação da solidariedade e, conseqüentemente, da ação coletiva, que move a histórica dos homens, é mais uma estratégia do capital para frustrar a atividade política coletiva e naturalizar toda sorte de dominação. O conflito está posto!

Nesta mesma perspectiva, de superação do conflito e da aparência de maneira consciente, conforme Pronko (2016, p.253), existe “a necessidade de superação das formas aparentes que assumem na construção de um senso comum, de desnaturalização dos conteúdos e efeitos, no sentido de alavancar intervenções sobre o real e sua transformação”. Não é possível sair desse determinismo histórico, de subalternidade, sem a devida resistência e tomada de consciência de classe, pois só enfrentando, efetivamente, as vicissitudes é que o trabalhador será o dono do seu destino.

Freire (2005, p.14) diz que “Na dialética constituinte da consciência, em que essa se perfaz na medida em que faz o mundo, a interrogação nunca é pergunta exclusivamente especulativa: no processo de totalização da consciência é sempre provocação a totalizar-se”.

Inferimos que foi a partir do movimento investigativo dessa pesquisa, na busca de compreender a historicidade e as particularidades do **Projeto “Mundiar”**, que se deu a sua superação fenomênica e a possibilidade de transformação da realidade pelo alcance do concreto pensado e pela resistência individual e coletiva a projetos educacionais nestes moldes.

ESTRUTURA DA TESE

Quando nos remetemos à estrutura deste trabalho, sinalizamos a existência de uma introdução, que expõe as motivações da pesquisa, consta da apresentação do objeto deste estudo, o referencial teórico que subsidiou a problematização e a justificativa para empreender

a investigação. Foram também elencados os objetivos geral e específicos, as questões de pesquisa, o percurso metodológico adotado, assim como caracterizamos os sujeitos informantes, e a técnica utilizada para analisar os dados coletados.

Desta maneira em um primeiro momento, no capítulo I, buscamos analisar o contexto dos anos de 2020 a 2022 ou contexto pandêmico, no qual ficou evidenciada a enorme desigualdade social existente no Brasil e o quanto a educação escolar pública foi (é) por ela afetada. Para melhor desvelarmos nosso objeto de pesquisa fizemos um resgate histórico de diferentes concepções conceituais do Estado Moderno Capitalista e suas implicações históricas que atualmente se manifestam também na agenda de políticas públicas educacionais em um movimento, aparentemente, democrático e inclusivo, mas que em sua essência, dentro do que vêm propondo e conforme Santos (2010), Adrião (2016), entre tantos outros, é mais um mecanismo de controle, regulação, desresponsabilização via parcerias e gestão por contrato, sob o discurso da necessidade de promover a qualidade da educação, a partir do desempenho focado na eficácia e na eficiência, bem como tratamos do tema da Reforma do Estado Brasileiro na década de 1990, onde foi instituída no âmbito da educação escolar, a Década da Educação, a partir da promulgação da atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional em 20 de dezembro de 1996 e em sintonia com a Declaração Mundial sobre Educação para Todos que buscou relembrar, conforme a Declaração Universal dos Direitos Humanos, que “Toda pessoa tem Direito à Educação”.

No Capítulo II, foi reservado para abrigar as discussões sobre a Agenda de Articulação Empresarial com foco na educação escolar pública no Brasil, ou seja, buscou-se desvelar como as redes se organizam visando a privatização da gestão da escola a partir da multiescalaridade de governança da política educacional, que perpassa pela iniciativa supranacional, nacional, subnacional e finalmente local quando acontece a implementação e reinvenção da política educacional.

No capítulo III, tivemos a oportunidade de discutir o contexto das políticas educacionais no Pará, para tanto contextualizamos o território, a educação paraense e a necessidade, segundo a SEDUC, de um “novo” projeto de aceleração da aprendizagem com o objetivo de alavancar o fluxo escolar, principalmente, na etapa do Ensino Médio que, em 2011, apresentava a marca de 60,6% de distorção idade/série, em 2012 de 59,5% e em 2013 de 57,3% (esses dados foram determinantes para a implantação do **Projeto “Mundiar”**, a partir de 2014). A qualidade da educação e a efetivação da gestão democrática também foram temas tratados neste capítulo do estudo.

No capítulo IV, foi possível analisar as Implicações do **Projeto “Mundiar”** na efetivação da Gestão Democrática e na Qualidade da Educação escolar em Ananindeua-PA, para tanto caracterizamos o projeto em questão, sua implementação no Município de Ananindeua-PA, apresentamos o *lócus* pesquisado a partir da descrição das unidades de ensino, e ainda aplicamos a entrevista semiestruturada, a fim de verificar e analisar a concepção dos sujeitos envolvidos diretamente na implementação do Projeto, quanto a sua implicação na questão da gestão democrática e na qualidade da educação.

Nas Considerações Conclusivas, buscamos apresentar nossas contribuições na perspectiva de ampliar o debate acerca das políticas públicas educacionais, e em particular, procuramos responder a questão central: Quais as implicações do **Projeto “Mundiar”**, por meio da Parceria Público-Privada, na efetivação da Gestão Democrática e na Qualidade da Educação Básica de Ananindeua-PA?

Ressaltamos a importância em analisarmos os programas e projetos educacionais, que se efetivam mediante as PPPs como foi o caso do objeto desta pesquisa, e constatamos que a **Educação Caiada** tem sido o modelo de educação escolar instituída na rede pública de ensino paraense.

Iniciamos este capítulo, numa perspectiva que reconhece a importância de, em um primeiro momento, contextualizar a realidade política, econômica e social, nestes primeiros anos da década de 2020, no Brasil. Desta forma, pretende-se apreender melhor o lugar de onde falamos, suas demandas e, de modo particular, desvelar os processos geradores das políticas educacionais implementadas, no Brasil, e, em especial, nas escolas paraenses.

Assim, destacamos que, o atual momento histórico político, econômico e social é resultado da enorme desigualdade instituída, típica das sociedades de classes⁵ como a Capitalista⁶, que culmina em exclusão de toda ordem. Tal desigualdade assume diferentes formas e intensidades e estão, para além da posse de bens materiais, manifestando-se na forma de tratamento, de renda, na relação de gênero e raça, de crença, de grupos sociais, assim como na precarização direcionada e na negação do acesso a bens e serviços públicos com qualidade social.

Entendemos que, a qualidade social requerida pela maioria da população pressupõe, muito mais do que somente o acesso aos serviços públicos, mais compreende a garantia universal dos direitos individuais e coletivos, conforme ditado no conjunto da Lei e onde há o comprometimento, quando referido à educação pública, com a formação de um sujeito que domine os conhecimentos de maneira plena, isto é, qualidade social comprometida com a formação humana integral, que prepara para o exercício da cidadania com consciência de classe e para o livre acesso aos bens culturais, historicamente existentes.

Neste sentido, o reconhecimento das enormes desigualdades também inclui a dimensão da educação escolar pública, em suas diferentes formas, desde a oportunidade de acesso ao ambiente escolar até às tecnologias do conhecimento, que, para uns, é facilmente possível, considerando outros, até quando observadas as condições objetivas de infraestrutura básica das diversas unidades escolares, muitas vezes definidas pela localização nas periferias

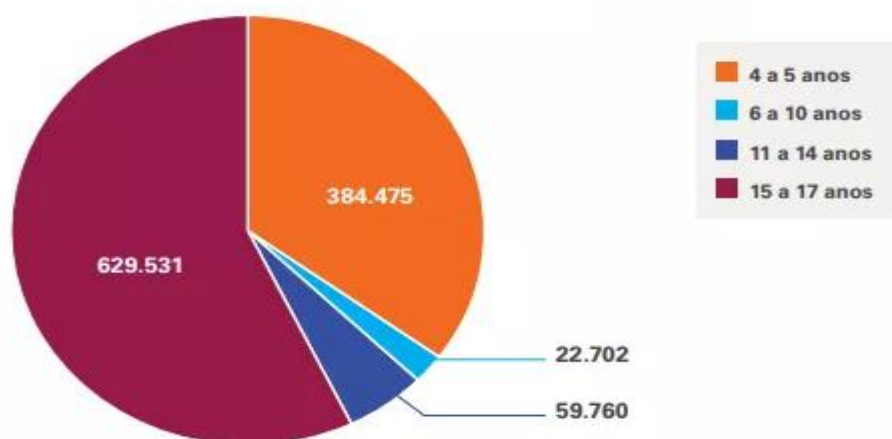
⁵ Para Marx (2007, p. 48) em seu livro “Manifesto Comunista”, “A sociedade se divide cada vez mais em dois grandes campos inimigos, em duas grandes classes diametralmente opostas: a burguesia e o proletariado.

⁶ Sabe-se que, as sociedades capitalistas contemporâneas se dividem em duas classes sociais: a primeira é a proprietária ou capitalista, composta por pessoas com posses econômicas suficientes para assegurar a satisfação de suas necessidades e das de seus dependentes, sem que tenham necessidade de exercer alguma atividade remunerada. A outra classe social é a trabalhadora, composta pelos demais, que por não terem tais posses subsistem com os ganhos do exercício de atividades remuneradas. Capitalistas não são em geral ociosos; a maioria provavelmente trabalha, exercendo a direção de empreendimentos, representando investidores em conselhos de administração de sociedades anônimas, exercendo mandatos de representação política, etc. (SINGER, 2012, p. 191).

dos grandes centros urbanos, mas também nas regiões ribeirinhas, nas comunidades quilombolas, nos assentamentos e nas aldeias.

O contexto aponta, segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE-2019), que "as crianças do norte e do nordeste têm 8 vezes mais chances de abandonar a vida escolar por falta de condições concretas e 61% dos que chegam à 4ª série não sabem ler ou não têm boa compreensão textual". As crianças pobres estão sendo sumariamente expulsas das escolas, expulsas das cidades ou vivendo de maneira miserável nas periferias, onde passam, muitas vezes, a ter seus sonhos e vida cooptados pelo crime. A realidade concreta nos desafia, pois não há como ignorá-la, ela está posta, os números comprovam um total de 1.096.468 estudantes fora da escola até 2019, no Brasil.

Gráfico 1. População de 4 a 17 anos fora da escola, Brasil, 2019



Fonte: IBGE Pnad 2019. Nota: Não foram considerados nos cálculos 549.466 jovens de 15 a 17 anos que declararam ter completado o Ensino Médio. Desses, 148.026 estão frequentando a escola e 401.440 não estão mais frequentando nenhuma escola. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/>

A Organização das Nações Unidas (ONU, 2021) define a desigualdade como “O estado de não ser igual, especialmente em esferas como *status*, direitos e oportunidades'. Quando acentuadas, as diferenças afetam diretamente as possibilidades que cada pessoa tem na vida”

Consideramos importante ressaltar que estas condições desiguais são tão imperativas que o indivíduo, muitas vezes, percebe-se sem a chance de fazer escolhas devido sua condição extremamente restrita, dependente e emergente, por isso a naturalização e aceitação do fenômeno “desigualdade” tornou-se mais um desafio a ser superado, e nossa atuação, enquanto educadores e profissionais da educação, no espaço das escolas públicas, tem muito a

ver com esta superação, pois, romper com essa lógica, pressupõe, inicialmente, reconhecer a já histórica luta de classes, o lugar que nela ocupamos e o quanto o filho do trabalhador vem sendo vitimado já desde a escola inicial.

Ao fazermos a leitura do clássico “Manifesto Comunista”, podemos encontrar o que Marx concluiu: “Esses operários, obrigados a se vender dia por dia, são uma mercadoria, um artigo de comércio como qualquer outro; e, por conseguinte, estão expostos a todas as vicissitudes da concorrência” (2007, p. 54). Aqui, a violência da desigualdade econômica se revela quando o ser humano se torna dono de outro ser humano, transformando toda relação em “coisificação” do homem e onde há o sequestro da subjetividade e com isso, a remoção da dignidade humana, pois, na sociedade do capital, é a apropriação do homem por outros homens que garante a manutenção da exploração para alguns privilegiados.

Freire (2005, p. 50), ao fazer uma análise da situação concreta de opressão, nos diz que: “Esta violência, como um processo, passa de geração a geração de opressores, que se vão fazendo legatários dela e formando-se no seu clima geral. Este clima cria nos opressores uma consciência fortemente possessiva. Possessiva do mundo e dos homens”. Apesar disso, não podemos ceder sem fazer questionamento algum, como se estivéssemos ainda no século passado. A perturbação social é real, a palavra de ordem imposta pela hegemonia dominante é “competitividade”, que significa o ganho pessoal em detrimento do interesse coletivo; nos cabe, então, questionar essa realidade concreta e agir para romper com todo controle social, político e econômico historicamente estabelecido por essa elite.

Nesse sentido, segundo Cavalcanti (2021, p. 235), “Na era da modernidade e do respeito aos direitos humanos, o processo de produção capitalista ainda se utiliza de subterfúgios coloniais violentos que matam, torturam, oprimem e aprisionam”. Cavalcanti segue constatando que, na verdade, a exploração da força de trabalho tem sido tão somente remodelada pois, o trabalho compulsório continua sendo a proposição mais utilizada pelo capital, e reagir a essa situação e redesenhar outras formas mais humanas de existência é uma questão de resgate da honra de toda a humanidade do passado e a garantia do presente.

Diante dessa interlocução, importa aqui ressaltar, que somente a partir da classe trabalhadora, considerando o nível de apreensão da realidade de cada um, na condição de sujeito histórico que sofre basicamente as mesmas injustiças, o mesmo tipo de opressão, será possível potencializar o desaparecimento dessa sociedade desigual, em favor de outra mais justa para todo o conjunto dos homens e mulheres que nela tudo produz. Conforme Marx (2007.p.60), o trabalhador de cada época deve pôr fim à classe que o oprime, pois “A

sociedade não pode mais viver sob a dominação da burguesia, o que quer dizer que a existência da burguesia não é mais compatível com a existência da sociedade”. Neste ponto, é interessante lembrarmos que, apesar de ser outro o momento histórico, por ocasião da sentença de Marx, nunca foi tão atual, dada a realidade que temos vivido e que não pode ser simplesmente deslocada da história.

Ricardo Antunes⁷, ao conceder entrevista ao jornal Estado de São Paulo, concluiu que o maior desafio posto à classe trabalhadora é “a criação de um polo social e político de base que ofereça ao País um programa de mudanças anticapitalistas, combatendo as causas reais e históricas que mantêm a estrutura social e política da dominação no Brasil”.

Historicamente, as enormes desigualdades têm provocado os trabalhadores na tentativa de lutar por seus direitos, mas até aqui ela tem se agravado ainda mais, levando milhões a viverem na condição de miséria absoluta, ou seja, ao invés da promoção da inclusão social ao longo do processo histórico, o que temos constatado é um processo intenso de enorme exclusão em suas diferentes formas. Frigotto (2019), ao apresentar a obra “Ensino Médio Brasileiro: dualidade, diferenciação, escola e reprodução das desigualdades sociais”, de autoria do Prof^o Ronaldo Araújo corrobora neste item quando disserta que:

O processo histórico de agravamento da crise estrutural do capital tem aumentado sistematicamente a desigualdade social e, a partir do fim da década de 1970, a desistência do ideário de incluir a todos na sociedade e na produção, ainda que de forma desigual. A referência das relações sociais não é mais a sociedade, mas o mercado e seus interesses imediatos (p. 4).

Segundo notícia divulgada no *site* www.bbc.com/portuguese/brasil, em 05 de outubro de 2021, já são mais de 19 milhões de brasileiros que passam fome; isso significa um aumento de 85% em relação a 2018. Esses dados foram disponibilizados pela Rede Brasileira de Pesquisa em Soberania e Segurança Alimentar e Nutricional (PENSSAN); também uma, em cada três crianças, está anêmica por causa da má qualidade e da instabilidade de acesso à alimentação diária, e isso resulta em pouca disposição para qualquer tipo de atividade e, principalmente, déficit cognitivo que se repercute pela vida toda e sendo, em muitos casos, irreversível.

⁷ ANTUNES, Ricardo. **Direito de se conformar**. O Estado de S.Paulo, 14 de jun.2014. Disponível em: www.Direito de se conformar - Aliás - Estadão. Acesso em: 08. Out. 2021.

Para a Oxfam Brasil⁸ (2021), “O Brasil vive um dos momentos mais violentos de sua história, pois em qualquer grande centro urbano do País não é possível ignorar o aumento exponencial de pessoas em situação de rua”. Parece haver por parte dos governantes, no mínimo, omissão, fazendo com que a população viva tempos de incerteza, sem emprego, sem habitação, sem renda, sem alimentação. A indignação deve nos motivar a lutar contra esse estado de coisas e exigir a inclusão da população, ora negligenciada, em programas de transferência de renda, a fim de que “pelo menos” sobrevivam. Aqui, a sobrevivência sendo encarada como parte do movimento dialético, que pressupõe que todo momento histórico tem suas dificuldades e especificidades.

Ao levar em consideração este contexto de realidade social marcada por severa exclusão, flagelo e violência de toda ordem, além dos abusos de poder que desconsideram direitos adquiridos, Campello e Gentili (2017, p.12) afirmam que “Uma parcela expressiva da população vem vivendo à margem de condições mínimas de vida. Elevá-las a um patamar de dignidade não pode ser considerado um valor secundário no debate sobre desigualdade”. Na verdade, o que está em risco é a cidadania e a garantia do acesso pleno aos serviços básicos, para além dos limites da reprodução da força de trabalho.

Ivo Tonet (2016, p.06), em artigo “O deus mercado”, enfatiza que “o mercado comanda a vida de todos, dos trabalhadores e dos capitalistas, embora deixando-os em situação muito diferente”. Para este autor, é no mercado capitalista que as relações humanas vão se tornando mais complexas, perversas, irracionais e desumanas, pois nele se manifesta todo egoísmo e concorrência, dele nasce a desigualdade social, lógica do capital que é sempre de exploração. Inferimos que, dentro desse cenário de fome, - e bem sabemos que a alimentação é imprescindível para manter-se vivo, estudar e lutar - a classe trabalhadora parece estar anestesiada e não consegue congregiar forças para reagir e, com a consciência adormecida, cede à cooptação burguesa, esvazia os movimentos sociais como que permitindo que os limites da exploração sejam testados de maneira imoral.

Evidentemente, que não basta a vontade de reduzir a desigualdade, porque, para reverter drasticamente a situação de privilégios de classe, é necessário começar pela eliminação do pensamento de que a desigualdade, na sociedade humana, deve ser vista como

⁸ Organização não governamental internacional com sede também no Brasil que busca reduzir a pobreza e a injustiça social, bem como efetua periodicamente pesquisas que retratam a desigualdade social no Brasil. Aqui trata-se de nota oficial referente ao Dia dos Direitos Humanos, enviada via e-mail em 10 de dezembro de 2021 pela equipe Oxfam Brasil.

um fato natural como os capitalistas querem nos fazer crer, porque só acatar o discurso democrático de que todos somos iguais, assim como aceitar as recorrentes reformas paliativas e implantações de políticas sociais focalizadas, por mais respaldo legal que tenham, e o direito tem cumprido este papel de legitimar tais ações do Estado, não resulta na ação necessária para pôr fim à exclusão a que milhões de crianças, adolescentes, jovens e adultos estão diariamente submetidos, isto é, a desigualdade continua existindo de maneira estrutural e duradoura.

Sobre as políticas focalizadas, Barco (2010, p.01) afirma, “referem-se a um modelo de políticas sociais que se configurou a partir da crise estrutural do capitalismo nos anos 70. [...] Elas promovem a “compensação” no nível microssocial, focado na pobreza crítica”.

Também, neste sentido, Cavalcanti (2021, p. 235) nos alerta quanto às políticas focalizadas: “São soluções paliativas supostamente reparadoras das patologias contemporâneas que apenas as tornam perenes e ainda mais graves e intensas”. Por elas, as demandas do trabalhador são controladas e ajustadas pelo Estado, deixando de ter caráter universal, pois o Estado as direciona, a partir da descentralização e quase sempre com intensa atuação do privado no planejamento e na gestão, isso decorre em mais desigualdade.

Conforme Atkinson (2015, p. 23), “A desigualdade está hoje no primeiro plano do debate público. Muito tem sido escrito sobre o 1% e os 99%, e as pessoas estão mais conscientes agora da extensão da desigualdade do que jamais estiveram”. Esta constatação no Brasil é dramática, pois escancara o abismo social existente entre as classes, onde 1% de bilionários⁹ concentra quase 30% da riqueza nacional, conforme dados divulgados pelo IBGE na Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (Pnad Contínua-2020). Há uma complexa máquina que produz e reproduz a pobreza e a coloca como possível de ser resolvida somente com ações eventuais em lugar das estruturais.

Nessa perspectiva, somos provocados a discernir, dialeticamente, o fenômeno da desigualdade para além dos dados divulgados nos diversos meios de comunicação. Efetivamente, isso significa considerarmos sua historicidade, seu fluxo e refluxo, quem são os socialmente excluídos, e em relação a quem? Isto é, a quem interessa tal movimento? A consciência de cada trabalhador e de cada trabalhadora dessa realidade deve gerar, não só indignação e inquietação em cada um, mas, de maneira revolucionária, instigar o coletivo,

⁹ Segundo o site <https://www.remessaonline.com.br> em 2022 os mais ricos do Brasil são: Jorge Paulo Lemann, Eduardo Saverin, Marcel Herrmann Telles, Jorge Moll Filho, Carlos Alberto Sicupira, Irmãos Safra, Lucia Maggi, André Esteves, Alexandre Behring e Luciano Hang. Acesso em 22 de junho de 2022.

organizadamente, a ponto de exigir que as escolhas políticas resultem, de fato, em benefício de todos e todas que produzem a riqueza coletivamente e não só para o privilégio de alguns.

Para isso, o processo de emancipação da classe trabalhadora perpassa, também, pela garantia de espaços coletivos, onde possam acontecer encontros provocativos e convergentes, como as praças, as quadras esportivas das escolas, os salões das igrejas e das escolas, estes podem ser por excelência, os lugares berços das ideias questionadoras e geradoras de novas ações. Percebemos que há uma enorme força sistêmica que desestimula as reuniões entre os pares, e cada vez mais o isolamento é estimulado desde a infância, quando nossas crianças têm, nos jogos eletrônicos, por exemplo, a parceria que antes era firmada com outras crianças, como se hoje fosse uma virtude do ser humano viver sem o contato com o outro, na troca de ideias, frustrações e realizações.

A nosso ver, o processo de emancipação vai se efetivando quando, organizadamente, procuramos estudar para conhecer criticamente a base material que sustenta esse fenômeno e a correlação de forças nele existente; segue-se, então, superando etapas em um movimento contínuo, segundo o qual as possibilidades de ação se tornam mais objetivas de fato, porque uma constatação já temos: ficar só na teoria tem cansado muitas gerações; e pode ser por isso que há muitos desalentados que não conseguem mais reagir e ainda, por vezes, convencem, por sua própria desilusão, outros a também não acreditarem na mudança.

Segundo a Oxfam Brasil (2017, p.43), "o combate às desigualdades passa pela revisão da forma com a qual o Estado arrecada e distribui recursos, da forma com a qual ele cuida das pessoas de hoje e prepara os cidadãos e cidadãs de amanhã". Na verdade, a acelerada e intensa redução do papel do Estado na redistribuição dos recursos públicos no Brasil tem resultado em mais pobreza, humilhação e degradação física e psicológica, principalmente às mulheres de baixa renda e/ou mulheres em situação de vulnerabilidade, fazendo com que, por exemplo, "No Brasil 713 mil meninas vivam sem acesso a banheiro em seu domicílio e faltam a mais de 4 milhões itens de cuidados menstruais nas escolas [...] Isso inclui falta de acesso a absorventes e sabonetes¹⁰". Inferimos que o sofrimento de cada uma dessas meninas tende a

¹⁰ Dados fornecidos pelo Fundo de População das Nações Unidas (UNFPA) e o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) através do relatório "Pobreza Menstrual no Brasil: desigualdade e violação de direitos", pesquisa desenvolvida pela pesquisadora Carolina Costa Moraes, a partir de dados Instituto Brasileiro de Geografia Estatística (IBGE), Pesquisa Nacional de Saúde (PNS), da Pesquisa Nacional de Saúde Escolar (PeNSE) e Pesquisa de Orçamentos Familiares (POF), abrangendo um total de 15,5 milhões de meninas brasileira.

ser maior, pois muitas vezes, para garantirem o acesso a itens mínimos como esses, de uso pessoal como absorventes e sabonetes, pressupõe sacrificar a alimentação de toda a família.

Neste contexto, a dignidade de milhares de meninas é colocada em risco e os fatores de estigma e discriminação são elevados consideravelmente, fazendo com que tenham reflexos no fluxo escolar, uma vez que a penúria de suas vidas resulta em abandono e evasão da escola, isso se refletindo, por várias gerações. Há, aqui, mais uma perversa injustiça típica de sociedades burguesa que dissemina cada vez mais a ideia do individualismo, do mérito, e que corrói o bem comum porque normaliza uma sociedade de concorrência e moralmente esfacelada, que negocia valores sociais, políticos e favorece a prevalência dos valores econômicos como imprescindíveis para o bom funcionamento do todo social.

As diferenças são tão escandalosas e extremamente preocupantes que, em pleno século 21, "existem cerca de um bilhão de pessoas sem sapatos, centenas delas crianças, muitas impossibilitadas de ir à escola por não ter o que calçar. Mesmo assim, a indústria global de calçados produz 24,3 bilhões de sapatos por ano, ou três pares para cada pessoa no planeta"¹¹.

Por isso, em outra pesquisa, "Um retrato das desigualdades brasileiras", realizada também pela Oxfam Brasil, em 2019, com 2.086 pessoas em 130 municípios brasileiros, de todas as regiões do País: "84% concordam que é obrigação dos governos diminuir a diferença entre ricos e muito pobres. 86% creem que o progresso no Brasil está condicionada à redução da desigualdade entre pobres e ricos, 52% ganham menos por serem negros".

Já conforme o relatório da Organização das Nações Unidas (ONU), divulgado em 22 de junho de 2021¹², "no Brasil, os 10% mais ricos concentram 57% da renda nacional e a crise sanitária deve piorar esse cenário". As soluções, segundo o documento, passam por políticas sociais que efetivamente combatam a violência e a redução da concentração de poder econômico e político, e isso significa tributar os mais ricos. "A redistribuição fiscal não é uma panaceia, mas é por ela que se deve começar" (ATKINSON, 2015, p. 17).

Constatamos com isso que, a cada pesquisa realizada, os números comprovam a realidade contraditória, objetiva e concreta, uma vez, que onde superabunda a riqueza, também a miséria explode: fome, desamparo, desemprego, violência em alta escala e de todos os modos. Corroboram, neste item, os números expostos pelo IBGE (2021) para quem o consumo de carne bovina caiu em 2020 ao menor patamar em pelo menos 26 anos e ainda, segundo dados da Abimapi (Associação Brasileira das Indústrias de Biscoito, Massas

¹¹ Disponível em <https://brasilefato.com.br/2021/09/13>. Acesso em 22/09/2021.

¹² Disponível em: <https://brasil.un.org/pt-br>. Acesso em 27/09/2021.

Alimentícias e Pães e Bolos Industrializados), em contrapartida o consumo de macarrão instantâneo movimentou R\$3,2 bilhões em 2020, ou seja, a população pobre está recorrendo ao “miojo” para se alimentar, isso sem mencionar em detalhes os recorrentes aumentos do preço do botijão de gás e as enormes e escandalosas filas em um açougue da cidade de Cuiabá¹³, no Mato Grosso, que é o maior produtor e exportador de carne bovina do País, onde centenas de pessoas se submeteram a passar a noite toda ao relento para receber ossos, sim, as pessoas em pleno século 21, aqui no Brasil, ainda são humilhadas desta maneira. Não podemos, de modo algum, ficar omissos ou sossegados diante de uma realidade perversa como essa em que o Brasil está mergulhado.

Em Belém-PA, nos supermercados os ossos e carcaças de peixe são vendidos por até R\$ 5,00 o quilo¹⁴. Em meio a essa realidade, as implicações resultam em desagregação social cada vez mais intensa, onde milhões de crianças e adolescentes estão sobrevivendo a toda sorte de preconceitos por causa de suas condições precárias e, em contrapartida, outros privilegiados conseguem viver às custas dos “favores” do Estado quando compõem a elite política e seus aliados, bem como quando na condição de agente comissionado¹⁵ do alto escalão governamental vivem na regalia oficialmente sustentada pelos cofres públicos.

Neste movimento, os que já são pobres financeiramente continuam sendo prejudicados por terem pouquíssimas perspectivas de mudança de vida ou de mobilidade social, pois, conforme Vijay Prashad, historiador e diretor geral do Instituto Tricontinental de Pesquisa Social, “Nenhum dos relatórios indica qualquer caminho claro que nos permitiria sair desta catástrofe. A linguagem nas conclusões desses relatórios é morna e silenciosa”. E ainda para Atkinson (2015, p. 335), “O impacto da extensão da desigualdade depende da política doméstica, e esse é um dos motivos pelos quais vemos países com maiores índices de desigualdade do que outros, mesmo que enfrentem problemas externos semelhantes”. Neste aspecto, reside a responsabilidade coletiva que todos temos no sentido de pressionar, também pela via do controle social, as ações dos governos federal, estadual e municipal na certeza de que as pessoas, coletivamente, podem, sim, vislumbrar uma outra realidade social.

¹³ Disponível em: [ps://economia.uol.com.br/noticias/redacao/2021/07/16/fila-acougue-cuiaba-doacoes-ossos](https://economia.uol.com.br/noticias/redacao/2021/07/16/fila-acougue-cuiaba-doacoes-ossos). Acesso em 17. jul. 2021.

¹⁴ <https://universidadeaesquerda.com.br/osso-e-vendido-e-nao-dado-quando-iremos-nos-revoltar/> . Acesso em 24 de novembro de 2022.

¹⁵ Um cargo comissionado é, de forma geral, aquele que deve ser ocupado de forma transitória por agentes e empregados públicos nomeados por uma autoridade competente. Suas funções são, normalmente, atribuídas em posições de chefia, administração, gestão, ou assessoramento. Disponível em <https://www.jornalcontabil.com.br/cargos-comissionados-como-funcionam-e-quais-sao-os-beneficios/> Acesso em 11. nov. 2021.

Inferimos que o combate à desigualdade sistêmica perpassa também pelo espaço da escola, pois segundo Paro (1999, p. 110) “Tudo isso empresta uma extrema seriedade àquilo que a escola se propõe a fazer e àquilo que ela de fato faz”, pois a educação escolar se dá na sala de aula, e na sala de aula das escolas públicas, onde os alunos são diversos e com realidades diversas também: uns com emprego, outros sem família, alguns com alimentos, outros sem casa para morar, muitos que não aprenderam na idade considerada certa e são excluídos, porque foram modulados por apostilas padronizadas e de pouco conteúdo com significado.

Neste contexto, é a condição de classe que define a vida da juventude, o tipo de acesso a bens e serviços que terá, ainda mais a juventude de um país de capitalismo periférico como o Brasil. É contra essa definição castradora de sonhos que devemos nos posicionar porque, se ainda há muito para se avançar, não podemos esquecer que também as lutas coletivas por direitos e serviços de qualidade já provocaram muitos abalos em privilégios históricos.

Ao prefaciar o livro “A educação para além do Capital” (MÉSZÁROS, 2008. p. 16), Emir Sader nos alerta sobre o enfraquecimento da educação pública e o fortalecimento do setor privado e diz que “Aprende-se a todo momento, mas o que se aprende depende de onde e de como se faz esse aprendizado”; é necessário, portanto, aprofundarmos este debate superando a relação alienada em que geralmente somos colocados, discernindo o vínculo, por exemplo, entre educação e trabalho, questionando, problematizando esta relação e procurando em todo tempo ser conscientes do tempo e do espaço em que nos encontramos.

Emir Sader ainda nos instiga: “digam-me onde está o trabalho em um tipo de sociedade e eu te direi onde está a educação”.

Na sociedade capitalista, o trabalho é uma ocupação que nega a criatividade de cada um porque a vida do indivíduo nesta sociabilidade gira em torno de necessidades, que lhe foram impostas para garantir não a sua própria vida de maneira sujeita a sua vontade, necessidade e criação, mas condizente às necessidades e manutenção da estrutura dominante, que tem, no trabalhador, uma mercadoria, isto é, simplesmente um meio de lhe garantir a acumulação de riqueza. Para o homem comum, o trabalho constitui-se em fardo, em rotina de submissão e docilidade e distorce todo potencial criador que adjetiva a natureza humana.

Dito de outra forma, para Marx (1989), o trabalho é categoria central para entender o homem em suas relações sociais e, como atividade primária e criativa, deve existir para nos humanizar e concretamente nos satisfazer socialmente, mas o capitalismo inverte isso e faz o homem viver somente para trabalhar numa estafante jornada diária que prioriza as

necessidades do mercado, aliena e precariza a vida, pois se manifesta sob formas modernas de escravidão¹⁶, oficialmente, não vemos mais o tronco, a chibata, o açoite na mão do patrão, mas a condição do homem como objeto ainda persiste em uma metamorfose cada vez mais cruel.

Marx (1989) prosseguiu com sua análise e deixou registrado que o tipo de trabalho imposto pelo sistema capitalista se mantém porque, como um vampiro, tal sistema suga a energia do trabalhador, rouba-lhe a liberdade de escolha, não permite a fruição da vida, nem a material e nem a espiritual.

O medo do desemprego também é uma construção nessa sociabilidade, uma vez que se trata de um projeto que faz o trabalhador achar que não tem outra opção a não ser submeter-se à terceirização, precarização, uberização e às jornadas aos domingos sem direito trabalhista algum. Para Antunes (2018, p. 15), “começam a deslanchar a devastação e o abandono da totalidade dos direitos sociais e trabalhistas conquistados pela classe trabalhadora brasileira”. Neste contexto, a Reforma Trabalhista imposta no Brasil desde 11 de novembro de 2017, sob a Lei nº 13.467, é um exemplo maior.

Marx, quando tratou da história das sociedades e assim da história da lutas de classes, situou o proletário como a classe dos trabalhadores modernos “os quais só vivem enquanto encontram trabalho e só encontram trabalho enquanto seu trabalho aumenta o capital” (2007, p. 54); nesse processo de produzir coisas para garantir o lucro ao capitalista é que a escola pública foi reduzida ao lugar de fornecedora de mão de obra barata que movimenta a indústria do capital. É como uma usina que via de regra tem servido para processar sonhos castrados.

Em síntese, o trabalho na sociedade capitalista é diverso conforme o contexto do tempo e do espaço e está em permanente modificação, em favor da classe dominante e é cada vez mais reduzido à atividade mecânica, controlável e, quando necessário, substituível. Nele, não há um modelo definido, pois, nestes tempos, o avanço tecnológico força, constantemente, a alteração do perfil do que seja o trabalhador ideal.

Como frisa Paro (1999), é precisamente no trabalho humano que o homem concretiza todo o seu potencial criativo e realiza o seu bem viver, que é objetivamente o usufruir de tudo

¹⁶ Conforme Mattos (2019, p.83) No que diz respeito a outro aspecto cruel do mercado de trabalho, dados da Organização Internacional do Trabalho (OIT) de 2015 indicam que, no mundo, 168 milhões de crianças estão submetidas ao trabalho infantil, entre as quais 120 milhões tem idade entre cinco e catorze anos. Cinco milhões estão submetidas à escravidão moderna, segundo a mesma fonte. Não deixa de ser curioso (e odioso) associar os dados e perceber que os postos de trabalho ocupados por crianças, que deveriam estar nas escolas, equivalem a quase 85% do número de desempregados no mundo.

que essa atividade pode lhe proporcionar: vestir, comer, morar, estudar, ter o gozo das artes e do ócio.

Inferimos que, por isso, há propositalmente, estabelecido um elevado nível de dificuldade de efetivação da educação escolar crítica para o trabalhador e seus filhos, como forma de manter em alto nível a sujeição destes no mundo laboral, sendo essa uma das características desse modelo de sociabilidade que busca “acomodar” a classe trabalhadora, desde a mais tenra idade até quando em idade produtiva, seja melhor ajustada ao mercado em níveis de elevada exploração e submissão a tudo que lhe aparece como oportunidade de trabalho. Temos, aqui, “o privilégio da servidão em amplitude global” (ANTUNES, 2018, p. 14).

As imensas filas em busca de emprego ou uma colocação qualquer no mundo do trabalho têm revelado o elevado nível de sujeição do homem e da mulher que precisam, objetivamente, garantir sua subsistência. A sujeição do trabalhador é tamanha que seu tempo deve ser administrado, não em seu proveito pessoal, mas de maneira que lhe garanta estar novamente de pé no dia seguinte. O gerenciamento do tempo, na sociabilidade do capital, pressupõe desativar os desejos pessoais do trabalhador e acelerar a exploração, de modo que este nem tenha condições de perceber tal exploração. Amanhecer vivo, portanto, já está em boa medida para o trabalhador, segundo o sistema. Inferimos que nestes termos o desemprego estrutural é mais uma das faces de negação da humanidade e isso não é eventual, mas inerente ao sistema dominante.

Rodrigues (2018, p. 52), ao dissertar sobre a lógica do sistema do capital, aponta que a consequência é “o aumento da miséria da população usuária dos sistemas públicos de educação, saúde, transporte e habitação. A desigualdade social e a consequente explosão de violência são manifestações dessa lógica”. Essa perversidade se manifesta cada vez mais quando vemos que quem realmente manda no Brasil são os grandes grupos monopolistas, que não precisam, necessariamente, que o País esteja bem, pois é na miséria das massas que seus lucros sobejam.

A sociabilidade capitalista usa todos os meios para incutir o pensamento de que não existe culpados pontuais pela pobreza e que, portanto, não se pode fazer nada, como se “ser pobre”, miserável, fosse algo “natural”, mas sabemos que se trata de uma situação resultante da violência sistêmica e, por isso, não podemos relativizar tal realidade, bem como não podemos aceitar passivamente o que é colocado a partir do mito da meritocracia, porque entendemos que “ser pobre não é destino. Ser pobre é ser destinado. As pessoas nascem

pobres porque há quem se adone do mundo e não tem a visão de que o mundo é de todos” (SANDRINI, 2013, p.12).

Para Pronko (2016, p. 252), “O capitalismo constitui um sistema mundial que se caracteriza pelo desenvolvimento desigual e combinado das diferentes formações sociais que o compõem e de locais e regiões dentro delas” e segue dando as cartas e ditando as regras a serem seguidas por todos, principalmente dos que vivem para obedecer, segundo seus idealizadores. Entre recuos e enfrentamentos, perdas e danos, segue a luta de classes eivada de horizontes contraditórios dada a natureza de cada lado.

Inferimos que, para combater, de maneira incisiva e organizada as estruturas de exploração, significa, entre outras ações, que a classe precarizada se reconheça como homens e mulheres detentores de direitos e busque incorporar sua história sem naturalizar o lugar que ocupa e nem de seus filhos. Historicamente, a escola e seus profissionais têm importância singular e determinante na formação da sociedade e atualmente vem sofrendo sérios ataques e desmontes, principalmente, depois das últimas eleições de 2018 na qual candidatos ultraconservadores saíram vencedores, isso se reflete em fragmentação e instrumentalização das relações no âmbito da escola e coloca por mais uma vez a qualidade da educação no ostracismo onde os mais penalizados continuam a ser os menos favorecidos financeiramente.

Segundo Haddad (2019, p. 11-13):

Depois de algum oxigênio dado à educação desde 1988, [...] o setor passou a conviver com a sensação de sufocamento. Objetivo e subjetivo. Material e psicológico. Escola sem Partido, militarização, imposição de métodos, revisionismo histórico, corte de verbas, negação da diversidade, tudo parece caminhar na contramão do que sucessivos governos pretenderam construir, obtendo mais ou menos êxito. [...] O que decididamente importa é o sentido do trabalho: negar ou, ao menos, problematizar o que vem sendo anunciado pelo atual governo. Impedir os retrocessos. E, se possível, organizar uma agenda de reivindicações para um setor que se encontra paralisado, entre incrédulos e estupefatos, com anúncios diários de medidas sem nexos”.

O posicionamento organizado da classe trabalhadora contrária aos retrocessos e a esta ação predadora do sistema do capital nestes tempos em que tudo é estrategicamente banalizado e mercantilizado, inclusive a vida, torna-se urgente, pois, com a pandemia da Covid-19¹⁷, em que a economia “não pôde parar”, muitos foram entregues à própria sorte, ao mesmo tempo que são os que garantem altos lucros aos seus empregadores.

¹⁷ Para a OMS, Endemia é uma certa quantidade de casos que historicamente já ocorreram em determinada região do país. Quando esse nível endêmico (que pode ser 0) é rompido pelo aumento de casos, pode-se

Em síntese, até aqui, já podemos inferir que o sistema capitalista é um aniquilador de vidas porque não assume a responsabilidade pelo fim da pobreza, antes a promove e dela tira todo proveito e, numa contradição de compra e venda, os capitalistas “oferecem” as condições de sobrevivência ao trabalhador, simulando a igualdade de tratamento, mas no final do processo, a exploração se manifesta quando o trabalhador é constrangido diariamente a produzir além do valor do que recebe como salário, ou seja, para a burguesia continuar bem é preciso manter o trabalhador sob controle permanente, e a educação pública, como mediadora, é o lugar de controle e modelação.

Na próxima seção, trataremos do surgimento do Estado Moderno e suas implicações no contexto da educação pública.

1.1 Estado Capitalista e suas implicações históricas

A quem o Estado serve historicamente? A realidade social condiz com o discurso anunciado por seus representantes de atendimento para todos? Há, realmente, liberdade na sociedade proposta pelo Estado Moderno Capitalista? A educação escolar, na sociedade capitalista contribui para a consciência emancipada de quem dela faz uso? O aluno tem sua realidade concreta transformada, conforme anunciam as políticas educacionais? O aluno se percebe incluído e respeitado efetivamente, na sociedade capitalista, mediante os projetos educacionais a ele disponibilizados?

considerar que há um surto ou uma epidemia. Agora, quando a epidemia afeta vários países ou continentes, trata-se de uma pandemia.

A OMS emitiu o primeiro alerta para a doença em 31 de dezembro de 2019, depois que autoridades chinesas notificaram casos de uma misteriosa pneumonia na cidade de Wuhan, metrópole chinesa com 11 milhões de habitantes, sétima maior cidade da China e a número 42 do mundo. O tamanho é comparável com a cidade de São Paulo, que tem mais de 12 milhões de habitantes. A doença provocada pela variação originada na China foi nomeada oficialmente pela Organização Mundial de Saúde (OMS) como Covid-19, em 11 de fevereiro. Ainda não está claro como ocorreu a mutação que permitiu o surgimento do novo vírus. <http://www.tecno4.com.br/coronavirus-saiba-o-que-e-como-e-transmitido-e-ultimas-noticias/>.

São muitas as inquietações que nos movem na tentativa de desvelar a realidade socialmente edificada, e, em particular, a realidade materializada na educação escolar pública sobre a qual está assentado nosso objeto de pesquisa. Essas inquietações se alimentam por causa da concreta visão que temos de que a realidade não é única e nesse processo, será para muitos extremamente penosa mediante a distribuição restrita do conhecimento que sabemos, resulta na distribuição do trabalho humano.

Desta forma, consideramos imprescindível resgatar o papel que, historicamente, o Estado Capitalista vem desempenhando enquanto mediador nas relações sociais.

Assim, já para John Locke (1632-1704), era preciso instituir um novo modo de gestar a vida em sociedade, era preciso cunhar um “contrato social” entre os homens baseado no consentimento e onde “Eles entregaram as liberdades naturais deste estado para obterem segurança coletiva para a propriedade e a vida” (1994, p. 12). Esse pensamento, de ter como o mais importante a preservação da propriedade de si, o trabalho e a riqueza dele resultante, passou a ser propagado e considerado como se fosse o pensamento de todos, o pensamento genuíno da sociedade: o de possuir, de ser dono para poder ser merecedor de ser homem livre e respeitado. Era o Estado Liberal sendo erguido com a função de “garantir a felicidade de todos”, a partir da aceitação da iniciativa privada e da “consolidação do poder da burguesia que dava-se por meio da reforma da economia, com o mercado¹⁸ se tornando o centro da vida social” (KONDER, 2012, p.173). Assim, a esfera do público se mescla com a do particular de maneira contumaz e sob o consentimento dos indivíduos proprietários que precisam se defender dos que nada possuem.

O Estado, então, é instituído para impor a lei e a obrigatoriedade de seu cumprimento, através da propagação da ideia de que seria necessário “alguém” superior para cuidar dos interesses de todos de forma responsável, racional, autônoma, harmônica e justa. Neste sentido para Sanfelice (2005, p. 90), “O Estado, mais do que todas as instituições, tem como função assegurar e conservar a dominação e a exploração de classe”.

¹⁸ Surge desta maneira uma nova classe social, o proletariado moderno, segundo Karl Marx duplamente livre: sem meios próprios de produção e sem vínculos que o obriguem a alienar sua capacidade de produzir a determinado empregador. A primeira liberdade lhe foi imposta como desgraça, como separação dos meios que o tornavam um produtor independente. A segunda ele teria que conquistar. (SINGER, 2012, p. 196).

"O Estado não é um poder neutro e a princípio indiferente que foi acoplado por acaso à exploração empreendida pelos burgueses. O Estado é um derivado necessário da própria reprodução capitalista, essas relações ensejam sua formação" (MASCARO, 2013, p. 19).

Em vista disso, Mondaini (2012, p.123) ressalta que a cidadania, respaldada pelo Estado Liberal, era uma "cidadania excludente, diferenciadora de "cidadãos ativos" e "cidadãos passivos", "cidadãos com posses" e "cidadãos sem posses". Assim sendo, uma nova moralidade se forma onde o individualismo, a concorrência e a acumulação de riqueza são vistos como sinal de sucesso, como parâmetro de vida que vale a pena ser incentivada, cuidada, valorizada e preservada.

Ainda para Mondaini (idem), quando esclarece sobre o uso da terra: "De uma terra tratada como instrumento de ócio e herança, passa-se para uma terra observada como meio de troca, isto é, uma mercadoria". Mudança de uso sem precedentes, já que, de onde se tinha a fonte de subsistência, agora passa a ser fonte de obtenção de lucro. Com isso, as tensões sociais aumentavam cada vez mais, pois estamos diante de concepções historicamente contraditórias entre aquele que possui a terra e aquele que dela é despossuído.

Desde esse momento histórico, as relações têm sido quantificadas em uma métrica onde tudo tem preço, tudo tem que apresentar uma função ou utilidade, a moral é concorrencial, o coletivo é preterido ao prevalecer o individual, a liberdade tem sido ressignificada e não representa, necessariamente, a livre escolha, mas a liberdade do consumo e da posse privada.

Segundo Lago (1996, p. 145); "há inúmeras teorias do Estado: a de origem familiar, do contrato social, da origem violenta, guerreira ou militar, da origem econômica, da formação natural, da formação histórica e da formação jurídica".

Nesta pesquisa, nos associamos à teoria que trata de desvelar a origem do Estado pela perspectiva de classe, ou seja, que explica o Estado como sendo comprometido com os donos da propriedade privada para, assim, garantir a sua reprodução, que controla a existência da classe oprimida com o mínimo de condições de sobrevivência e elevada dependência, ou seja, com o Estado moderno que cumpre a agenda da classe dominante e "que cria para si um mundo à sua própria imagem" (MARX, 2007 p. 52). Nossa associação teórica nos impõe a apreensão histórica do Estado que significa ir para além do padrão posto; assim sendo, "o marxismo se revela como a mais alta contribuição para a compreensão do Estado e da política nas sociedades contemporâneas" (MASCARO, 2013, p.11).

Segundo Coutinho, “Evidencia-se que a luta pela educação implica que a escola que está sob os domínios do Estado seja mantida por este, mas que se articule aos interesses da “massa da população”, instrumentalizando-a à luta por melhores condições de vida” (2016, p. 30). Essa instrumentalização perpassa pela efetiva posse da escola como um bem público, ou seja, com a participação nos processos realmente decisórios que definem seus objetivos e os fins da educação. Para Florestan Fernandes (1987), um dos pilares de uma educação comprometida com toda a população é o que democratiza a escola em todos os seus níveis, isso significando acesso, permanência e gestão voltadas ao desenvolvimento das potencialidades humanas como um todo e para todos e todas.

Inicialmente, um conceito clássico pode ser encontrado no “Vocabulário da Política” de Nogueira Filho (2010, p. 157), onde Estado, “é um conceito tanto jurídico quanto político. Como realidade política dispõe do monopólio da coerção legal, ou seja, a capacidade de impor, pela força, se necessário, suas decisões a quantos vivem em seu território”.

Weffort (2008, p. 9) se posiciona quando nos diz que “A reflexão sobre a gênese do Estado moderno é, nos clássicos, o caminho de uma ampla reflexão sobre a gênese da sociedade moderna”. Neste contexto inferimos ser importante considerar a forma com que Max Weber (s/d, p.56) denominou o Estado: “Sociologicamente o Estado não se deixa definir a não ser pelo específico meio que lhe é peculiar, tal como é peculiar a todo outro agrupamento político, ou seja, o uso da coerção física”. Segundo o entendimento weberiano, o Estado faz uso da força como um meio específico de prevalecer sobre os indivíduos, para manter a ordem e a estabilidade. Neste sentido, conforme Weber há o consentimento, por parte dos dominados, para que os dominadores exerçam autoridade sobre eles.

Em vistas das formulações supracitadas, Mascaro nos alerta que:

Boa parte das ciências sociais trata o objeto da política e do Estado identificando-o ao juspositivismo ou com base em ferramentas teóricas analíticas e conservadoras, que restringem os fenômenos apreendidos às suas manifestações imediatamente quantificáveis, mensuráveis ou reiteráveis. Entretanto, essas manifestações podem revelar padrões de reprodução medianos que, em certos intervalos históricos e sob determinadas condições sociais, perduram como relativamente estáveis. Mas tais padrões médios não dão conta de avançar no entendimento causal, estrutural, relacional e histórico dos fenômenos da política e do Estado, nem de seus problemas, contradições e crises (2012, p. 10).

Considerando o alerta sobre os padrões clássicos do Estado, podemos dizer que estes não explicam a totalidade das relações do Estado capitalista, porque se limitam às explicações parciais e perenes como se nada lhes pudesse ser acrescentado e, principalmente, porque nelas

parece que o Estado está acima ou inocentemente mediando os indivíduos e as classes, quando inferimos que “É justamente ao se afirmar como um poder terceiro que o Estado exerce papel decisivo na reprodução da própria dinâmica capitalista” (MASCARO, 2013, p.59). Assim, é objetivamente no próprio movimento do capitalismo que devemos procurar as respostas quanto à exploração do trabalho humano, as formas ideológicas de educação, por exemplo, porque é justamente o Estado capitalista que vem fazer a diferença frente a outros modos de relação política, econômica e social, quando hoje realiza a intermediação do poder e da exploração, diferente de outros momentos históricos.

O referido autor ainda alerta que não são as autodeclarações que explicam o Estado ou que irão expor suas principais contradições, pois “Para a compreensão do Estado e da política, é necessário o entendimento de sua posição relacional, estrutural, histórica, dinâmica e contraditória dentro da totalidade da reprodução social” (p.11). Neste aspecto, a compreensão deve ser dialética, onde teoria e prática se conectam para forjar, desde a raiz, o entendimento da realidade concreta e suas complexas relações, ou seja, discernir por inteiro onde, como e com quem está o poder econômico e político que por fim molda a sociedade dos homens em sua totalidade.

Ainda assim, inferimos que a posição contraditória e relacional dos trabalhadores, no contexto do Estado capitalista, deve ser utilizada como estratégia quando da organização e a devida pressão no sentido de exigir do Estado a garantia dos direitos sociais, exatamente como direito e não como benesse, pois o Estado capitalista, ao responder aos trabalhadores em suas demandas, o faz também como mais um mecanismo de controle por parte da elite dominante, que, ao aliviar os embates da sociedade, acaba limitando as possibilidades de confronto direto; é preciso, pois, não prescindir da existência das relações de força entre as classes.

Reconhecemos que são muitas as faces que o Estado capitalista assume, uma vez que se modificou no tempo e no espaço, fazendo uso de metamorfoses necessárias para camuflar sua natureza dominadora e oficializar toda sorte de exploração. Exploração que perpassa pela “luta pelo domínio do centro sobre a periferia do capitalismo que toma dimensões dramáticas voltadas à subjugação de novos atores políticos internacionais” (LUCENA; PREVITALI, 2017, p. 31). Esse movimento do Estado capitalista revela que nada é desconexo, nele estão inclusos a busca por novos espaços físicos e a incorporação de novas forças de trabalho.

Ainda diante das possíveis interpretações quanto à natureza do Estado, para Araújo (2011, p. 166) a natureza estatal “apresenta um papel relevante para assegurar direitos sociais

e para resguardar o direito à propriedade e às riquezas produzidas socialmente, a fim de que possam ser apropriadas individualmente”. Aqui, entendemos que, para o autor, o pêndulo estatal ora atende às demandas da classe trabalhadora, ora contempla os projetos hegemônicos específicos da classe dirigente. Todavia, dada a realidade objetiva, podemos inferir que o Estado, desde sua origem, imposta pela burguesia, tem potencialmente a incubência de mediar os conflitos entre as classes de modo a torná-los suportáveis pela classe oprimida que sobrevive em meio a um cenário emblemático de desemprego, informalidade, assédio moral, como é o caso do Brasil. A tamanha desumanização mostra que é cada vez mais difícil viver em harmonia nesta sociedade comandada pelo capital dada as condições objetivas tão contraditórias.

A teoria política nos lembra que a mediação feita pelo Estado moderno resultou na institucionalização do princípio da igualdade a partir das revoluções Americana, de 1776, e Francesa, de 1789, e com ele a ideia de que todos teriam o direito ao mesmo tratamento em sociedade, assegurado pelas regras burocráticas da justiça, mas lembrando que, apesar da expressão “todos”, nela não se encontravam as mulheres, os negros escravizados e os indígenas. Por isso, para Marx, em seu livro *O 18 Brumário de Luís Bonaparte*, “[...], a modificação atingia o rótulo, não o conteúdo, o nome, não a coisa em si”.

Carnoy (1990, p. 66) recorrendo aos escritos deixados por Marx, diz que este “Colocou o Estado em seu contexto histórico e o submeteu a uma concepção materialista da história. Não é o Estado que molda a sociedade, mas a sociedade que molda o Estado” ou seja, a sociedade se molda pelo modo dominante de produção que sendo explorador, precisa controlar as relações do trabalho humano. Nesta sociedade dominadora estudada por Marx, não há representação do bem-comum, o que há é o privilégio repassado de geração em geração de maneira egocêntrica, proliferando a desigualdade, a violência e a escassez. “O Estado é a expressão política dessa dominação” (CARNOY, 1990, p. 67).

A dominação burguesa estatal coisifica o trabalhador e se manifesta, ora reprimindo, ora cooptando, ora hostilizando. O trabalhador, que não pode prescindir do trabalho assalariado, sem alternativa, “ajoelha-se” diante do Estado (do patrão), acatando tudo que lhe é imposto sem questionar, sem se rebelar porque teme entrar nas estatísticas do desemprego e da informalidade, ficando fraco física e psicologicamente, dividido e em condição de penúria. Sem amparo, via pacto social ou via sindical, e, por consequência, sem trabalho de conscientização de base, que poderia culminar em uma pauta comum, o trabalhador estaciona na indignação individual e acaba contribuindo para sacrificar as reivindicações do coletivo.

As condições objetivas e subjetivas do trabalhador tornam-se cada vez mais alienadas de si e os riscos de não viver o futuro é real, uma vez que nem o presente consegue mais efetivamente garantir.

É demasiado triste saber que parcelas imensas, que se contam aos bilhões, vivem exclusivamente do labor, do trabalho manual pesado e da fadiga, não dispendo de um mínimo de tempo verdadeiramente livre e dotado de sentido, mesmo que seja para a pura e bela fruição (ANTUNES, 2018, p. 169).

Em vista disso, ressaltamos que, em cada contexto histórico, temos a ampliação dos direitos sociais¹⁹, mas isso não significa que todos os que deles precisam sejam de fato alcançados, uma vez que a solução das questões sociais são intensamente ajustadas à medida em que se organiza a distribuição da produção, que é mínima. Já salientamos neste texto que é interessante ao capital manter a classe proletária em um estado de controle pela pobreza, conformada e com espírito subserviente e que tal interesse não é por acaso. Atualmente, no Brasil, esse interesse tem provocado o desgaste dos mecanismos de regulação pública, provocando, assim, o descrédito na máquina pública e do pacto democrático.

Concordamos com Albuquerque Júnior (2012, p.19) quando afirma que:

Nada é assim porque tem que ser ou porque é assim mesmo, mas foi produzido pelos próprios homens, em algum momento, e segundo determinados interesses e em meio a determinadas disputas, lutas, conflitos. É isso que a história nos ajuda a ver. A história nos retira a inocência diante daqueles eventos que nos cercam, prepara a nossa subjetividade para ter uma visão crítica diante das coisas que nos dizem como sendo verdades incontestáveis.

É a partir do despertar do estado de apatia e, por causa da consciência desta produção direcionada e interessada, alimentada por disputas desiguais, que, para Carnoy (1990, p. 10) “A questão do Estado se tornou bem mais complexa; criando a necessidade de novas teorias que tratam mais adequadamente essa crescente complexidade”, por isso, inferimos que não podemos prescindir das teorias que analisam as formas estatais, pois são o ponto de partida da compreensão e consequente desvelamento do que vem a ser hoje o Estado nos países periféricos, e, em particular, o Estado Brasileiro.

¹⁹ Segundo Paul Singer (2012, p. 192) Os direitos sociais têm como sujeitos os trabalhadores; uma parte dos direitos têm como sujeitos os trabalhadores que têm trabalho remunerado (assalariado ou autônomo) e outra parte os trabalhadores que dele carecem.

Historicamente, o Estado moderno foi convocado para cumprir a tarefa de um mediador civilizador. É nesse contexto histórico que Carnoy ressalta: "Assim se desenvolveu a teoria do Estado, baseada nos direitos individuais e na ação do Estado de acordo com o "bem comum" a fim de controlar as paixões dos homens" (1990, p. 23). Nisso, os homens começam a se "aquietar" diante das desigualdades, uma vez que o pêndulo estatal viciou-se, não por acaso, para o lado burguês.

Marx (2008, p.08), analisando a realidade do seu tempo, anunciou que a burguesia doravante faria uso do Estado para exercer a coerção legal e mediar a inerente oposição entre trabalhadores e patrões na sociedade capitalista, uma vez que "a industrialização chegou para converter a manufatura e despossuir o trabalhador dos meios de produção. A história de todas as sociedades até agora tem sido a história das lutas de classes", ora disfarçada, ora aberta. O mercado, então, expandiu-se enormemente fazendo com que a demanda também fosse impulsionada e, conseqüentemente, a exploração do homem sobre o homem, era necessário à burguesia se apoderar da política e assim controlar as instituições impondo um caráter conservador em relação a mudanças maiores principalmente quando se remetia aos direitos sociais. Importa, segundo Marx (2007, p. 49), reconhecer que: "O governo moderno nada mais é que um comitê que administra os negócios comuns de toda a classe burguesa". Síntese feliz e altamente condizente com o nosso tempo.

Importante ressaltar o legado de Marx, que apesar de não ter, necessariamente, sistematizado sua teoria do Estado, deixou registrada a natureza classista do Estado moderno e suas contradições, deixou a urgente necessidade de rasgar o véu que encobre a verdadeira intenção da realidade social, que é a do comércio, da concorrência e do lucro, bem como sinalizou que o curso do movimento histórico deve ser perseguido, transformado e resultar no desaparecimento completo de toda forma de antagonismo de classes, que só gera desigualdade, ou seja, "Em lugar da antiga sociedade burguesa, com suas classes e seus antagonismos, surge uma associação em que o livre desenvolvimento de cada um é a condição para o livre desenvolvimento de todos" (MARX, 2007, p.74).

Gramsci (2011, p.145) anuncia que: "O Estado tem e pede o consenso utilizando as associações políticas e sindicais, que, porém, são organismos privados deixados à iniciativa particular da classe dirigente". Segundo Mascaro, dentre outros pensadores, "É Gramsci que despontará com uma refinada compreensão da política, englobando a totalidade da vida social, revelando o entrelaçamento entre Estado e sociedade civil" (2013, p.12). Esta compreensão se

constituí na base que efetivamente sustenta a sociedade, mas também na sua atuação ideológica que assegura o consenso.

O entrelaçamento é instigante porque, segundo Gramsci, só apreciar isoladamente as categorias estruturantes do capital não é suficiente, sendo necessário superar o limite da visão economicista e adiantar a compreensão crítica do movimento político, econômico, ideológico, religioso e educacional, típicos desse modelo de sociabilidade tão complexo que tem “o Estado como terceiro em relação à dinâmica entre capital e trabalho [...] este terceiro não é um adendo nem um complemento, mas parte necessária da própria reprodução capitalista” (MASCARO, 2013, p. 18). No processo dessa reprodução, o Estado é redefinido a fim de atender (tendencialmente) os diferentes setores sociais. Observar, portanto, o conteúdo dos discursos direcionados a cada setor social é uma questão central para melhor discernirmos as transformações no campo educacional.

O Estado, na sociedade capitalista contemporânea, vem assumindo a condição de mediador de novas formas de relações, relações comerciais de livre concorrência para além do nacional ou regional, atuação com organizações supranacionais, relações culturais invasivas, relações condescendentes à destruição da natureza, relações permissivas de alienação do homem com o produto do seu trabalho, enfim relações que potencializam o lucro ao capitalista por conceder sustentação legal, ao mesmo tempo que fortalecem a pauperização da massa de excluídos, ao que muitos reconhecem como uma nova forma de escravizados. O resultado final é o crescimento da violência e de tudo o que, a partir dela, é gerado.

A materialidade que se tem é de um mundo caótico e de difícil apreensão causada pela histórica perversidade sistêmica, uma vez que não há respeito à natureza humana e ao meio ambiente, e onde os desafios de sustentabilidade estão na ordem do dia. Aqui, se apresenta mais uma demanda de urgente atuação do controle popular, pois a questão ambiental impacta as gerações atuais e as futuras, já que se “exaure os recursos para sustentar um padrão de consumo insuportável para o planeta, ao mesmo tempo que exclui parcelas da população dos recursos necessários à manutenção da vida na sua forma mais simples” (RODRIGUES, 2018, p,10).

Como constatou Sennett, o sistema capitalista moderno irradia indiferença e,

Faz isso em termos dos resultados do esforço humano, como nos mercados em que o vencedor leva tudo. Irradia indiferença na organização da falta de confiança, onde não há motivo para se ser necessário. E também na reengenharia das instituições, em que as pessoas são tratadas como descartáveis. Essas práticas óbvias e brutalmente reduzem o senso de que contamos como pessoa, de que somos necessários aos

outros. Pode-se dizer que o capitalismo foi sempre assim. Mas não do mesmo jeito. A indiferença do antigo capitalismo ligado à classe era cruamente material; a indiferença que se irradia do capitalismo flexível é mais pessoal, porque o próprio sistema é menos cruamente esboçado, menos legítimo na forma (2009, p.174).

Historicamente, a burguesia age como se fosse sem nexos proposital, mas se melhor observadas revelam uma ambiciosa teia de interesses privados que nunca lhe satisfaz, pois, desde muito tempo, segundo Marx (2007, p. 50), a burguesia “rasgou o véu de sentimentalismos que envolvia as relações familiares e as reduziu a simples relações monetárias”, por conseguinte, se vale da administração pública de maneira camuflada, via Estado e faz uso de diversos subterfúgios para lhe garantir privilégios.

Neste contexto, a violação do ser humano se objetiva de várias maneiras, uma vez que o pacto social tem sido encolhido de forma perversa, negando direitos e, por consequência, possibilitando o aumento das desigualdades de toda ordem, resultado das políticas públicas ornamentadas como sociais, mas extremamente desconectadas da realidade do cidadão comum.

Dentre os efeitos perversos na vida da população, já para além das perdas materiais, incrementam-se, cada vez mais, a perda da capacidade psicossomática onde boa parte da população desalentada declina e sofre intensamente de dores crônicas, depressão e ansiedade²⁰ porque não há mais certeza de nada, não há tempo para o lazer individual ou em família, para o diálogo, para a empatia, para a compaixão, para o social, o que há é a ideia de culpa individual, pois a sociedade cada vez mais é esvaziada do sentido coletivo, cada um deve dar conta de si e de sua família. O individual concorre a todo tempo porque são muitos os eventos, que lhes são impostos pela indústria do desempenho e visibilidade pessoal. Os laços fraternais, dentro e fora de casa são quebrados pela desconfiança, pelo apego a bens materiais, e onde não há chance de algum tipo de lucro, não há, também, reconhecimento

²⁰ Dados da OMS (Organização Mundial da Saúde) mostram que 5,8% dos brasileiros (cerca de 12 milhões de pessoas) sofrem de depressão. É a maior taxa da América Latina e a segunda maior das Américas, atrás apenas dos Estados Unidos. Estima-se que entre 20% e 25% da população teve, tem ou terá depressão, sendo essa a doença psiquiátrica com maior prevalência no Brasil. Em seguida, aparece a ansiedade, que afeta 9,3% dos brasileiros (cerca de 19,4 milhões), e faz com que o Brasil ocupe o primeiro lugar da lista de países mais ansiosos do mundo. Os transtornos ansiosos incluem fobia, transtorno obsessivo-compulsivo, estresse pós-traumático e ataques de pânico. O suicídio é a terceira principal causa externa de mortes no Brasil (atrás de acidentes e agressões), com 12,5 mil casos em 2017, segundo o Ministério da Saúde. Em relação ao ano anterior, o aumento foi de 16,8%. Acesso em 19.jan.2021 Disponível em www.globo.com/beleza/saude/noticia/2019/10/saude-mental-brasil-lidera-rankings-de-depressao-e-ansiedade.html

algum. O individualismo exacerbado tem feito a roda capitalista girar em um movimento frenético de destruição nunca antes visto.

Para Rodrigues (2018, p. 19): “Por serem individuais, mas não isolados, os eventos constituem situações, se sucedem, se superpõem e interdependem. São solidários entre si e se realizam em um processo de totalização dinâmica”.

O “Brazil do mal”, porque parece não haver sentimento e identidade nacional, mas somente o da exploração do colonizador, tem se conectado de tal maneira que na cidade, no campo e nos rios da Amazônia, por exemplo, a perversidade tem se reverberado em inúmeras questões com os povos originários, desmatamento desordenado, narcotráfico, mineração ilegal e morte dos que ainda se dispõem a lutar para defender a Amazônia e suas culturas, como foi o caso do indigenista Bruno Pereira e do jornalista britânico Dom Philips, que tiveram seus corpos mutilados, encontrados depois de 11 dias de busca pela região do Vale do Javari²¹, conforme foi divulgado em 23 de junho de 2022, em diferentes meios de comunicação.

O discurso hoje propagado estimula a ideia de que as desigualdades são por conta do diferente desempenho individual na escola e no campo profissional; assim, a pobreza significa fracasso pessoal e a riqueza seria a virtude exclusivamente alcançada, como fruto do trabalho e do esforço pessoal, e não por causa, muitas vezes da má distribuição e concentração de tudo que é produzido e, principalmente, por causa da desigual oportunidade recebida. Muitas vezes, os governantes se esquivam da responsabilidade a eles atribuída de cuidar da coisa pública e acabam fazendo uso dos recursos públicos para se auto-defenderem, quando do insucesso de uma política. Neste item, o cumprimento da pauta comum fica preterida e a culpabilidade do insucesso é atribuída à população e ao mal uso da máquina pública, sob o discurso de que não sabem responder às expectativas dos investimentos recebidos, conforme constatado pelo Instituto de Estudos Socioeconômicos - Inesc (2021, p.15) de que:

Há intenção deliberada de deturpar a máquina pública para justificar processos de privatização, ou de apropriação privada de bens e serviços públicos, e reformas que resultem em menor intervenção do Estado. São inúmeros os exemplos: o fechamento de diversos espaços de interlocução entre governo e sociedade, o aumento da opacidade das informações públicas, o adiamento do Censo Demográfico, o Programa Nacional de imunização - PNI, que em plena pandemia ficou meses sem direção; os atrasos na vacinação contra o novo coronavírus; a gestão errática do

²¹ Conforme a Antropóloga e historiadora, Prof^a Dr^a Lilia Schwarcz (2022) Os povos indígenas do Vale do Javari (UNIVAJA), fazem o movimento indígena representativo dos povos que habitam na terra indígena Vale do Javari - Marubo, Matis, Matsés, Kanamari, Korubo, Tsohom-dyapa e povos indígenas isolados. Disponível em @liliaschwarcz Acesso em 30 de junho de 2022.

auxílio Emergencial, a extinção do Bolsa Família e a criação do auxílio Brasil envolto em incertezas, as confusões em torno do Enem; o desmonte do Ministério das Cidades, o enxugamento da Petrobras e do BNDES; o enfraquecimento dos órgãos ambientais de fiscalização; as tentativas de venda da Eletrobrás e dos Correios; e o grande acordo feito entre Executivo e o Legislativo para destinar bilhões de reais à base aliada do governo por meio do Orçamento Secreto.

É, portanto, imperativa a perspectiva de reorganização da classe trabalhadora, que hoje parece estar esvaziada, não só para demonstrar sua insatisfação, mas com ações que resultem em não aceitação dessa culpa, e nem na naturalização das recorrentes políticas inacabadas, ou seja, é necessário a articulação de um discurso racional, que preze e cobre o bom uso do orçamento público, pelo bem de todos e todas e para não se deixar cooptar pelas regras excludentes impostas pelo Estado burguês, sob pena de essas regras interditar o presente e o futuro de gerações inteiras, como vem acontecendo há muito tempo. Eis o alerta feito por Tonet (2016, p.291) quanto a isso:

A situação atual, do ponto de vista dos interesses mais profundos dos trabalhadores, é aquela de um exército sem comando, sem uma estratégia orientadora para as diversas batalhas parciais. Ou, pior ainda, dispondo de um comando, a maioria dos partidos e organizações ditos de esquerda e a ampla maioria do aparelho sindical, que contribui para atrelar a luta dos trabalhadores aos interesses da burguesia. Desse modo, a estratégia dominante-reformista- embora aparentemente se oponha ao capital, de fato não faz mais do que contribuir para a sua reprodução.

Diante deste alerta, de que até mesmo as lideranças sindicais são estrategicamente cooptadas pelo capital, o passo seguinte é, efetivamente, assumirmos o protagonismo de um outro projeto de sociedade e, conseqüentemente, um outro modelo de educação escolar pública, porque, conforme Frigotto e Molina (2010, p. 39), “A gênese histórica da escola se dá, especialmente, ao longo do século XVIII, dentro do mesmo processo de ascensão da burguesia como classe social hegemônica”, daí o direto atrelamento da escola com o projeto burguês, sendo, portanto, uma peça fundamental, junto com a família, a mídia e a igreja, para a reprodução da ideologia dominante.

Neste sentido, concordamos com Marx (2007) para quem “Não há Instituição eterna, todas são históricas”; portanto, tiveram seu começo e desenvolvimento; por isso, é importante entender - las numa perspectiva revolucionária, que possa resultar no seu fim. Segundo este autor, é imprescindível a passagem do campo teórico para a ação transformadora, sem a qual nenhuma mudança se concretiza.

Reconhecemos, por fim, que seria interessante acompanhar mais profundamente as teorias que tratam da formação e ação do Estado; no entanto, “nossa preocupação,

concernente à totalidade Estado, não é mostrá-lo como um simples aparelho (aparelho estatal), mas as relações sociais e ações circunscritas à sua volta" (PRADO, 2015, p. 15) e, especialmente, nossa preocupação perpassa pela apreensão das alterações do papel estatal que influenciaram diretamente o campo educacional no Brasil.

Nesta pesquisa, focamos na análise que trata objetivamente da reforma gerencial do Estado Brasileiro iniciada nos anos de 1990 e que resultou em mudanças significativas também na política educacional pública em âmbito nacional, estadual e municipal, conforme as orientações enunciadas no Consenso de Washington²² em 1989.

Ora, se a história social dos homens foi tecida mediante os fatos por eles vividos, importa verificar, objetivamente, de maneira direta, “a série das ordens de relações” que os constituem em consonância com seu tempo e circunstância (MARX, 1989). Assim, nossa pretensão é captar a essência do que nestes tempos se denominou de “Políticas Públicas Educacionais” e mais precisamente a implantação de projetos educacionais no sistema público de educação que, no Estado do Pará, se efetivou também a partir do **Projeto “Mundiar**.

A realidade concreta se apresenta com continuidades e descontinuidades condizentes ao momento histórico do capital; com isso, a população que mais necessita dos serviços sociais sempre é a mais sacrificada e penalizada com a perda de direitos, e essa realidade de exclusão só será superada na perspectiva de que nossas lutas têm de ser contra este modelo hegemônico, que justifica a desigualdade como se fosse um fenômeno natural.

Para Lessa e Tonet (2011, p. 97), “Nos dias em que vivemos, capitalismo e desumanidade são sinônimos, pois não há qualquer humanidade em reduzir o ser humano a mercadoria”. As potencialidades humanas devem engendrar alternativas de resistência a essa redução, porque a burguesia fala da escola pública de longe, pois seus filhos nunca estudaram nela, por isso, segue com o projeto de precarização da educação básica, tanto é assim que

²² Em novembro de 1989, reuniram-se na capital dos Estados Unidos funcionários do governo norte-americano e dos organismos financeiros internacionais ali sediados - FMI, Banco Mundial e BID - especializados em assuntos latino-americanos. O objetivo do encontro, convocado pelo Institute for International Economics, sob o título "Latin American Adjustment: How Much Has Happened?", era proceder a uma avaliação das reformas econômicas empreendidas nos países da região. Para relatar a experiência de seus países também estiveram presentes diversos economistas latino-americanos. Às conclusões dessa reunião é que se daria, subsequentemente, a denominação informal de "Consenso de Washington". (O CONSENSO DE WASHINGTON: A VISÃO NEOLIBERAL DOS PROBLEMAS LATINO-AMERICANOS. Trabalho publicado originalmente em Barbosa Lima Sobrinho e outros autores, Em Defesa do Interesse Nacional: Desinformação e Alienação do Patrimônio Público, São Paulo: Paz e Terra, 1994. Foi republicado posteriormente pelo Programa Educativo Dívida Externa - PEDEX como Caderno Dívida Externa, nº 6, em setembro de 1994.

apesar da universalização de acesso, não foram dadas as condições de o aluno nela permanecer. Nos últimos 40 anos, no Brasil, os sistemas públicos educacionais foram realmente ampliados, contraditoriamente também houve a ampliação da atuação organizada de setores conservadores privados que usam seu poder de articulação para adentrar e controlar tais sistemas. Assim, o sentido da escola pública vem sendo desvirtuado para outro, concernente ao mercado educacional privado que tem no aluno e na sua família, potenciais consumidores.

Isso implica que o setor privado legitima sua atuação em todos os níveis e nos mais variados espaços públicos e, pela importância histórica, política e social, o espaço educacional passa a ser um dos mais disputados. Importa salientar que as fragilidades do sistema educacional no Brasil, reiteradamente, vêm produzindo a evasão, o abandono, a desistência de boa parte dos alunos, dadas as condições de sucateamento em muitas das unidades escolares, a precarização do trabalho do professor e técnicos em educação e o frágil ou até inexistente atendimento psicopedagógico condizente a esse tempo, ofertado aos alunos e alunas.

Até aqui, nesta primeira seção, foi-nos possível dissertar sobre a realidade desigual produzida no atual momento histórico, nos seus aspectos político, econômico, ambiental e social. Ainda tivemos a oportunidade de tratar da origem e da configuração do Estado Moderno capitalista e suas formas de atuação quando consideramos as políticas sociais e, em particular, as políticas educacionais. Seguimos na próxima subseção tratando das reformas dos anos de 1990 e o anúncio da privatização dos serviços públicos, incluindo o da educação escolar básica, sem esquecer de resgatar, brevemente, a questão do racismo estruturalmente instituído no Brasil.

1.2 Estado reformado, federalismo e a agenda educacional.

No momento²³ em que estamos escrevendo este trabalho de pesquisa, nos remetemos a uma reportagem publicada no dia 11 de março de 2020 no endereço eletrônico www1.folha.uol.com.br em que a Organização Mundial da Saúde (OMS) declara, pela primeira vez, que há uma pandemia do novo coronavírus em curso no mundo, com a disseminação por mais de cem países, em todos os continentes, alertando, assim, ser a mais grave pandemia dos últimos tempos e que os impactos econômicos, políticos, sociais e

²³ Em 14/11/21, conforme dados verificados no www.coronavirus.saude.gov.br, há 21.957.967 de casos notificados no Brasil e 611.284 mortes e no Pará 602.081 casos e 16.800 mortes. Acesso em 15/11/2021.

educacionais causados por ela seriam imensuráveis mediante as medidas de confinamento, a fim de abrandar a disseminação do vírus.

O cenário posto para a classe trabalhadora e seus filhos é de medo, incerteza, desemprego, morte, mas, em contrapartida, tem sido de explosão de lucro para setores como: computação em nuvem, redes sociais e aplicativos, entretenimento virtual, comércio eletrônico, setor de saúde, supermercados, pecuária de corte, pacotes educacionais virtuais que se justificam dizendo que “transformaram a adversidade em oportunidade”.

É neste contexto que tem se formado um grande exército de reserva subjugado por causa do medo do desemprego, da redução salarial e da aplicação de leis flexíveis, evidenciando, ainda mais, o enorme fosso da desigualdade social existente, principalmente nos países periféricos, como o Brasil.

Para o filósofo camaronês Achille Mbembe, conhecido por cunhar o termo “necropolítica²⁴”, “O sistema capitalista é baseado na distribuição desigual da oportunidade de viver e de morrer”, lógica essa que sempre esteve no coração do neoliberalismo; para Mbembe, então, “deveríamos chamar de necroliberalismo. Esse sistema sempre operou com a ideia de que alguém vale mais do que os outros. Quem não tem valor pode ser descartado”.

Os setores da sociedade tem sido mercantilizados em demasia, o capital investe sobre eles num ritmo devastador e busca provocar um tipo de alienação coletiva para normalizar a indignação e o sofrimento de cada um. A posse do dinheiro está significando a projeção do futuro para uns e o viver em estado de carência absoluta para outros milhões de brasileiros e brasileiras.

Nesta mesma compreensão podemos inferir que estamos vivenciando o fenômeno da Aporofobia,²⁵ termo cunhado pela filósofa espanhola Adela Cortina que indica ódio ao pobre e a tudo que essa condição possa representar, pois há, concretamente um movimento que busca eliminar não a pobreza, mas o pobre em si. Com o Sr. Jair Bolsonaro no poder, foi inaugurado o populismo da morte e veio à tona, por mais de uma vez, o posicionamento da elite nacional que nunca se sente ou se reconhece como parte do povo brasileiro, mas sempre superior em todos os sentidos.

A nosso ver, o grupo político que até o momento está no poder federal, comandado pelos Srs. Jair Messias Bolsonaro e Paulo Guedes, arrasa a democracia brasileira num projeto

²⁴ Ensaio publicado em 2003, em que discute como governos escolhem quem vive e quem morre.

²⁵ “Aporofobia”, neologismo que dá nome ao medo, rejeição ou aversão aos pobres, foi escolhido como a palavra do ano de 2017 pela Fundación del Español Urgente (Fundéu) e incorporado ao Dicionário de la lengua española no mesmo ano. Disponível em www.theintercept.com.br Acesso em 10/02/2021.

convergente aos interesses da nova direita ultraradical, conservadora e autoritária que não tem interesse no pleno desenvolvimento democrático popular e participativo. Corroborar, neste item, a notícia divulgada em 25 de outubro de 2021 onde, segundo o *site* www.esquerdadiario.com.br, vazou um áudio de André Esteves, dono do banco BTG Pactual, expondo o tamanho da influência do capital financeiro sobre o atual governo federal e todo o regime político brasileiro. Conforme o áudio, o Estado brasileiro segue sendo balcão de negócios da burguesia, pois, para a redação do *site*, o conteúdo do áudio e a extensão da influência do banqueiro André Esteves apenas reitera as conclusões que Marx (2007) sintetizava há dois séculos em relação à democracia burguesa: “O governo do Estado moderno não é mais que um comitê para gerir os negócios comuns de toda a classe burguesa”.

É neste contexto que, para Martins (2019, p.05), a classe trabalhadora já foi reduzida:

Á condição de um lumpemproletariado desamparado, composto por uma rale de indivíduos pobres, ignorantes, violentos e ressentidos, que sem direitos e o mínimo de consciência anticapitalista, se aproximam a situações de trabalho análogas à escravidão, tornando ainda mais viva a metáfora do retorno a um Brasil colonial.

Rememorar o Brasil colonial nos traz respostas até o Brasil atual que continua sendo injusto, porque nunca superou as estruturas deixadas pela história de um Brasil que se formou fora do Brasil, nas cortes portuguesas até antes de 1822. O triângulo Portugal, África e Povos Indígenas sinaliza uma relação de exploração, aniquilação e dependência nos definindo enquanto povo, pátria, definindo as relações que doravante seriam estabelecidas em âmbito nacional e com os demais países que começaram a fazer, por exemplo, pressões para o fim da escravidão e a proclamação da República. As causas não eram, na sua essência, sociais para tal pressão, senão resultado da expansão do capitalismo.

Darcy Ribeiro, em seu livro “O povo brasileiro” (2006, p. 20), ao interpretar o Brasil nos diz:

O povo-nação não surge no Brasil da evolução de formas anteriores de sociabilidade, em que grupos humanos se estruturam em classes opostas, mas se conjugam para atender às suas necessidades de sobrevivência e progresso. Surge, isto sim, da concentração de uma força de trabalho escrava, recrutada para servir a propósitos mercantis alheios a ela, através de processos tão violentos de ordenação e repressão que constituíram, de fato, um continuado genocídio e um etnocídio implacável.

Nessas condições de definição do Estado Nacional Brasileiro, Albuquerque Júnior (2012, p.42) afirma que “Para conseguir o reconhecimento internacional da independência, uma das primeiras medidas tomadas pelo Estado brasileiro foi assumir, junto aos bancos

ingleses, uma boa parte da dívida que Portugal tinha com aquele país”, ou seja, aqui já percebemos uma enorme contradição que marcará o processo de consolidação de nossa identidade, pois o Estado ergueu-se independente, sinalizando uma nova realidade, mas já com sua economia alienada ao “manter o mesmo estatuto colonial quando se tratava das relações econômicas entre nosso país e os países hegemônicos na economia internacional” (p.43), ou seja, a velha dependência nos acompanhou, a semente do novo foi sendo alimentada nas velhas práticas que se objetiva em diferentes formas de subordinação.

Na verdade, o legado deixado pela escravização na sociedade brasileira é o da morte dos corpos negros como se eles não importassem, havendo um consentimento imoral com o abandono da vida, fundado na violência da exploração socioeconômica desde o alto escalão do governo até as massas populacionais. Esse consentimento, até pelos iguais, gera crise de identidade, porque esquecem que somos, em sua maioria, 56,1% de negros²⁶, conforme dados fornecidos pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) e porque, na concepção jurídica, não existe escravidão; no entanto, efetivamente, muda-se a forma, mas continua a exploração.

De acordo com Souza e Valim (2018, p. 20), “As pessoas imaginam que conhecem o mundo social simplesmente por fazer parte e conseguir bem ou mal sobreviver nele. Ledo engano. No fundo, seguem as ideias dominantes sem ter qualquer noção disso”. No Brasil, muitos negros sequer conhecem sua própria história, disso resultando a enorme dificuldade de autoconhecimento e reação diante das práticas reacionárias que maltratam o corpo e a mente desses que, historicamente, nunca foram respeitados por conta da cor de sua pele.

Para Da Silva (2018, p. 436), “A dívida com os descendentes de escravos ainda não foi paga. O preconceito dissimulado tenta evitar esse acerto de contas. A história não pára de exumar cadáveres. Não há trégua para a infâmia. O ano 1888 é um espectro que ronda”.

Tanto é assim que podemos constatar que, apesar de algumas conquistas²⁷ sociais terem sido alcançadas por essa população, as desigualdades continuam sendo um enorme

²⁶ Em reportagem do jornal O Globo publicada em 21 de novembro de 2020, o presidente Jair Bolsonaro disse na reunião da cúpula do G-20, realizada por videoconferência, que as tensões raciais são alheias à História do Brasil e que há um movimento político para 'destruir' a diversidade e dividir os brasileiros. Antes, pelo Twitter, o presidente afirmara que o país tem questões mais complexas do que os problemas raciais. As declarações causaram reação de representantes de entidades e no mundo político.

²⁷ Lei n.9.459 de 13 de maio de 1997 que caracteriza crime de injúria racial, Estatuto da Igualdade Racial Lei n.12.288, de 20 de julho de 2010, Lei de Cotas n. 12.711/2012 reserva

desafio a ser superado para que, de fato, haja a valorização de todos, independentemente da cor da pele.

Segundo Ribeiro (2006, p.157), “Desde a chegada do primeiro negro, até hoje, eles estão na luta para fugir da inferioridade, que lhes foi imposta quando eram vistos como instrumento de trabalho, e que é mantida através de toda sorte de opressão”, e é essa inferioridade imposta que, cria barreiras de integração na sociedade e dificulta a participação do homem e da mulher negros na condição de trabalhadores portadores de direitos como outros trabalhadores. Isso nos leva a concluir que todas as lutas devem culminar na luta contra o capital que banaliza, marginaliza, desumaniza, ofende, violenta o corpo, o espírito e aparta o homem da condição de viver com criatividade, com satisfação e liberdade ontológica.

Vidas negras continuam sendo destruídas diariamente, negros são atacados de múltiplas formas, enquanto a elite branca segue entre si com seu conúbio e com seus delírios egocêntricos. Foi o que aconteceu, por exemplo, no dia 24 de janeiro de 2022, quando o imigrante congolês Moise Mugenyi Kabambe teve sua vida ceifada em um quiosque na Barra da Tijuca-RJ, quando foi cobrar do patrão, seu salário que estava atrasado. Inferimos que a morte desse jovem imigrante é mais um doloroso exemplo da falaciosa Reforma Trabalhista (2017), que anunciou que seria possível ao empregado negociar diretamente com o patrão, nada mais é do que mais uma estratégia desigual, na qual vidas tem sido desapropriadas de seus direitos para continuar satisfazendo aos desejos privados de alguns.

Na perspectiva de Almeida (2020, p.07), “A superação do racismo passa pela reflexão sobre formas de sociabilidade que não se alimentem de uma lógica de conflitos e contradições que não podem ser resolvidos, no máximo mantidos sob controle”. De maneira contumaz, salienta ainda este autor que a busca por uma nova economia e por formas alternativas de organização “é tarefa impossível sem que o racismo e formas de discriminação sejam compreendidas como parte essencial dos processos de exploração de uma sociedade que se quer transformar”.

Foi nesse contexto de busca por transformações (assim entendemos), que, desde o fim da década de 1980, intensificou-se o combate ao racismo e que culminou com a Lei Nº 7.716/89, a qual regulamentou a criminalização do racismo no Brasil tornando inafiançável tal prática. No entanto, o que temos visto, apesar de todos os esforços e lutas, é que persiste tal prática e que a mesma se mostra cada vez mais cruel e recorrente.

Conforme De Paula (2011, p.73), “A superação das desigualdades raciais passa necessariamente, pela intervenção do Estado a partir de políticas públicas consistentes,

articuladas e com recursos definidos”; do contrário, persistirá a estrutura de dois brasis: do branco e do negro, do rico e do pobre, do incluído e do excluído em um movimento que glorifica a violência, a discriminação e considera terríveis falas como: “bandido bom é bandido morto”, “negro só faz besteira”, “só estão na universidade por causa das cotas”. Urge que todos coletivamente considerem e pleiteem a efetivação do conjunto dos direitos fundamentais, para além do formalismo que está se tornando fatal.

Marx (1977, p. 54) é claro quando trata da necessidade de se produzir as condições de cooperação e consciência de classe para além das circunstâncias:

É claro que a verdadeira riqueza espiritual do indivíduo depende da riqueza de suas relações reais. É apenas desta forma que os indivíduos singulares são libertados das diversas limitações nacionais e locais, são postos em contato prático com a produção (inclusive a espiritual) do mundo inteiro e em condições de adquirir a capacidade de desfrute desta multiforme produção do mundo inteiro (as criações dos homens).

Desta forma, também Vásquez (2011, p.120) enfatiza que, “É preciso que o proletário adquira consciência de sua situação, de suas necessidades radicais e da necessidade e condições de sua libertação”, sem a qual não será possível arrebentar com as algemas que, em cada momento da história, têm sido remodeladas, uma vez que, na sociedade capitalista, o que determina quem tem a capacidade de viver ou morrer é a posse do dinheiro, é ele quem garante segurança, liberdade, aqui cada um deve dar conta de si, pois o capital valoriza o individual, não é favorável à harmonia entre os membros da sociedade e instiga constantemente a concorrência. Só com a devida articulação será possível ultrapassar velhos projetos e instituir, com coragem, um novo projeto que respeite o humano e seus direitos, enquanto tal.

As políticas públicas à moda Estado Capitalista, historicamente, não irão pôr fim às desigualdades porque não há, realmente, interesse para isso. Esse fenômeno, como já vimos, é o sustentáculo dessa sociabilidade, ou seja, o capitalismo se alimenta da desigualdade para continuar existindo. Denominamos as políticas públicas capitalistas de “caídas” pois tendem a esconder sua essência ou seja seu interesse intrínseco, elas são propositalmente aligeiradas de modo a fazer fluir o fluxo do sistema sem tempo para maiores questionamentos por parte da sociedade. Na prática, tais políticas negam ao pobre sua condição plena de existência e capacidade e, para o homem negro e a mulher negra, a situação é ainda pior, pois continuam a ter sua cor como motivação para todo tipo de discriminação e violência.

Para Estevão e Mendes (2020), “Desde o advento da República, o que observamos quanto às funções de controle, regulação e fiscalização do Estado é um processo constante de disputa entre o cidadão e a elite dominante”. Essa relação contraditória tem sido marcada por concessões por parte do Estado, que somente aliviam a luta de classes e nutrem as ações estratégicas e demagogas da classe dominante; tal constatação nos impulsiona à análise crítica da correlação de forças que se manifesta na atual conjuntura, onde a disputa em torno de projetos diferenciados de sociedade torna-se cada vez mais ferrenha e sinaliza um processo de intensa degradação social. Foi nesse contexto que, em 05 de Outubro de 1988²⁸, o constituinte Ulysses Guimarães, ao prefaciá-la “A Constituição Coragem ou Cidadã”, a Constituição Federal de 1988 (CF), reconheceu que a mesma “nasce do parto de profunda crise que abala as instituições e convulsiona a sociedade”; diz ainda que “por isso mobiliza, entre outras, novas forças para o exercício do governo e a administração dos impasses”.

A nova Carta se apresentou com roupagem democrática e com discurso de inclusão social, buscou dar garantias efetivas de cidadania a partir da oferta de serviços públicos para todos, no entanto a elite brasileira, inconformada com as conquistas sociais alcançadas pelos movimentos sociais, começou a difundir a ideia de que o Estado não daria conta de garantir todos os programas sociais, porque era altamente ineficiente no trato do orçamento público ao direcionar cifras exorbitantes para áreas de importância menor. Uma reforma no aparelho do Estado era a solução mais urgente, e com ela seria instituída a descentralização ou seja a responsabilidade pelas ações seria repassada aos entes federados, mas o controle seguiria nas mãos do poder central (BRESSER-PEREIRA, 2008). Essa não aceitação da inclusão de áreas sociais como prioridade na agenda pública perdura até hoje com modulações distintas, mas presentes sempre, porque temos uma elite retrógrada e egocêntrica que não pensa um projeto de País para todos.

Assim, a maior inovação da Constituição de 1988 se deu com a divisão das competências administrativas de governo, na perspectiva de vencer as dificuldades “contra a ingovernabilidade concentrada em um, possibilitando a governabilidade de muitos”, conforme

²⁸ O papel tradicionalmente exercido pelas constituições, desde seu surgimento, prima pela normatização do fenômeno político sob todos os seus aspectos. O legislador constituinte 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. 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).

discurso do constituinte Ulisses Guimarães por ocasião da apresentação da atual carta magna (CF/1988).

A descentralização veio caracterizar a nova Carta Nacional (CF/1988), assim como vinha caracterizando todas as reformas gerenciais em curso na América Latina com suas semelhanças, homogeneidade e caráter dobre, uma vez que, apesar do sopro democrático, as decisões estratégicas continuaram sob o poder do governo central autoritário, tal como nos grandes conglomerados empresariais, isto é, as ordens viriam de cima para baixo numa clara manifestação de que a democracia continuava sendo estabelecida verticalmente, contrariando assim a ideia de que, na democracia representativa, o poder não pode ter somente um dono, já que representa milhares de outros cidadãos.

Inferimos que, apesar do processo de transição democrática vivenciada no Brasil no período de 1980 a 1990, tal movimento obedeceu condicionalidades com o que era possível realizar, pois, “O neoliberalismo passou a ter relação íntima com os governos democráticos, o lento avanço político presenciado pelos processos de democratização caminhou ao lado do aumento da pobreza” (COSTA, 2011, p.70). Neste contexto, quando da promulgação da Carta de 1988, o paradigma global já era da economia desregulada conforme o neoliberalismo pregava, ou seja, mais flexibilidade nas relações trabalhistas, rompimento com a ideia de direitos universais para os focalizados, desmonte das organizações sindicais, entre outras ações. O desafio de fazer valer aqui a letra da Lei seria enorme, a partir de então.

Para Ciconello (2011, p. 78), “Muito se avançou após a Constituição Federal de 1988 na construção de um arcabouço legal de afirmação e garantia de direitos. [...] Contudo, pouco se avançou na efetivação de direitos dentro de um contexto de grandes desigualdades”. Isso porque não há como tratar dessa efetivação sem considerar as desigualdades que, aqui são estruturais e a urgente necessidade de superá-las. Depreendemos que a efetivação do conjunto dos direitos sociais é um processo longo, por vezes muito demorado para a maioria da população que dela precisa, afinal a fome, a doença, o frio, a injustiça, tem pressa e nenhuma mudança que passa pelas estruturas da sociedade se dará de maneira repentina, daí porque a imprescindível necessidade de se estabelecer diretrizes e metas junto aos movimentos sociais e a participação popular na busca dessa efetivação o quanto antes.

Neste contexto, o início dos anos 1990 foi marcado por outro projeto político que pleiteava a 1ª Eleição Direta pós-período ditatorial (1964-1985). No processo temos Fernando Collor de Mello (1990-1992) eleito presidente do Brasil prometendo modernizar o País, viabilizar a desestatização da economia, abrir o mercado nacional para o internacional com

redução de tarifas e, assim, anunciou um novo pacote econômico que ficou conhecido como “Plano Collor” e que representou uma série de medidas de confiscos e violência econômica que afrontava a sociedade, ao mesmo tempo em que a abertura para a privatização em vários setores se tornava rotina numa ideia de que o Estado deveria se redirecionar e enxugar as despesas públicas (VIEIRA, 2000).

Ainda conforme estudos de Vieira (2000, p. 91), “Para a educação, o governo Collor não chega a traduzir um novo quadro político, antes aprofunda o clientelismo e inaugura a fase da “educação espetáculo” [...], onde há muito discurso e pouca ação”. Na verdade, este governo demonstrou que não havia um projeto educacional e social a ser democraticamente implantado.

Após inúmeras denúncias de corrupção e grande pressão popular, Collor de Mello sofreu impeachment, em 1992, deixando um “legado extremamente negativo, período em que houve um desmantelamento do Estado e o serviço público fora desprestigiado” (ABRUCIO, 2007, p. 72).

Nessas circunstâncias de perversidade sistêmica estrutural, as desigualdades tornaram-se gritantes, revelaram os invisíveis de direitos, o cardápio que tem sido oferecido diariamente aos trabalhadores e seus filhos continua sendo o da inclusão falseada na esfera educacional, social e política, impulsionada pela ganância da “elite brasileira, a elite de verdade que é a elite do dinheiro, que manda no mercado e que “compra” as outras elites que lhes são subalternas” (SOUZA, 2018, p.14). Temos, então, um Estado que não tem a confiança da população, porque mudam as agendas de governo, mas não há uma coordenação responsável por uma agenda comprometida com a ruptura dessa realidade atrelada à superexploração e a geração de crises que só favorecem ao capital.

No Brasil, a figura de Fernando Henrique Cardoso (FHC), quando ministro da economia no governo de Itamar Franco (1992-1994), passou a executar as ideias neoliberais com o plano Real²⁹, e depois, na condição de presidente do País (1995-2002), passou a intensificar as privatizações e concessões de estatais de diferentes setores como turismo, telecomunicações e mineração.

²⁹ Conforme Paulo Nogueira Batista Jr, O Plano Real, foi o mais bem-sucedido dos vários planos de combate à inflação e teve um toque de originalidade: a URV – a Unidade Real de Valor, mecanismo de transição que preparou a introdução da nova moeda, o real. Com a sua introdução, inaugurou-se uma época de inflação baixa, quase sempre controlada, destoando da instabilidade monetária que caracteriza a maior parte da história econômica do País (E-mail: paulonbjr@hotmail.com).

Sendo assim, o Brasil com FHC intensificou sua atuação econômica, mergulhando nas águas turvas do neoliberalismo, que não se revela por inteiro, e já em curso por toda a América latina, apesar, teoricamente, da nova CF de 1988 preconizar a justiça social. Isso tem implicado numa enorme contradição ideológica, uma vez que houve a legitimação dos serviços sociais essenciais como educação, assistência social, saúde, mas também a propagação de que tais serviços reforçaram as despesas do Estado, pois muitos destes, segundo discurso de membros da equipe de governo, como o economista Bresser-Pereira e das elites brasileira, eram prestados sem apresentar eficiência e qualidade como resultado esperado e que não seria mais possível deixar para depois a reforma gerencial do Estado e então sanar os baixos desempenhos da administração pública (BRESSER-PEREIRA, 2008).

De acordo com Bresser-Pereira:

A reforma gerencial começou nos anos 1980 na Europa. A reforma foi uma resposta àquelas duas grandes forças que definiram o século XX - a globalização e a democracia - [...] No Brasil, a reforma Gerencial de 1995 foi uma resposta aos desafios apresentados pela transformação do Estado brasileiro em um Estado social, depois da transição democrática de 1985 (2011, p.3).

De fato, o Estado brasileiro na década de 1990 ampliou-se, sobremaneira, a partir da legislação e regulamentação na área social e, em particular, no espaço da educação pública, como exemplo temos em 1990 o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), em 1995 o Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), em 1996 a Lei nº 9.394-Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), em 1996, o Programa de Erradicação do Trabalho Infantil (Peti), em 1998 Programa Nacional de Alimentação Escolar (Pnae), em 1999 Decreto nº 3.298-Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência e ainda em 1999 Programa Garantia de Renda Mínima que depois foi substituído pelo Bolsa Escola, entre outros. No entanto, precisava, conforme discurso oficial à época, inspirar-se na administração das empresas privadas, a fim de ampliar ainda mais a capacidade administrativa pela via da eficiência, da competição administrativa e do controle por resultados. A estratégia, então, foi descentralizar a estrutura organizacional e de gestão para Estados e Municípios.

É nessa perspectiva que Bresser-Pereira explica o projeto político por que passava o Brasil após a eleição de FHC, dizendo que, ao dar início à Reforma Gerencial de 1995, “o Brasil estava participando da segunda grande reforma administrativa do Estado moderno. A primeira implica a transformação do Estado Patrimonial no Burocrático; a segunda, a

transformação deste no Estado “Gerencial” (2008, p.2). Quando questionado por algumas pessoas³⁰ se a reforma era ou não uma reforma neoliberal, Bresser-Pereira argumentou que:

A reforma gerencial não tinha nada de neoliberal. Não enfraquecia, mas fortalecia o Estado tornando-o mais capaz e mais eficiente. Ao invés de promover o consumo individual pelas famílias, procurava dar eficiência ao consumo coletivo, social, prestado de forma gratuita ou quase, com o financiamento do Estado. Para, fortalecer o Estado e legitimar seu caráter social não era definitivamente o objetivo do pensamento neoliberal dominante no Norte.

Contraditoriamente, Oliveira (2010), no livro da “Coleção Educadores”, que trata da vida e obra de Florestan Fernandes, ao se remeter aos planos de FHC e sua equipe de governo quanto a “um novo projeto político”, que inclui a educação e o neoliberalismo, diz que:

Na concepção do bloco de poder que assume a hegemonia das políticas públicas com Fernando Henrique Cardoso, estavam completamente esgotadas as potencialidades do ideário nacional-desenvolvimentista, principalmente no que diz respeito ao papel destinado ao Estado, que sofria uma crise de três faces: a de caráter fiscal, a de esgotamento da estratégia intervencionista e, por fim, a de administração política burocrática. Nessa perspectiva, a superação da crise demandava a retirada dos entraves colocados pela Constituição (“o retrocesso de 1988”) e a implementação de um projeto de reformas que viesse preparar o Brasil para uma nova inserção no cenário internacional. O “novo Estado”, assim, deixaria de ser o responsável direto pelo desenvolvimento econômico e social por meio de produção de bens e serviços, e teria fortalecido a sua função de promotor e regulador desse desenvolvimento. Essa função estaria ligada a uma ação redistributiva dos bens sociais e ao cumprimento do clássico objetivo de garantir a ordem interna e a segurança externa (p.103).

Assim sendo, tornou-se, segundo este autor, perceptível que a reforma do Estado proposta pela equipe de FHC era, sim, comprometida com a lógica neoliberal, uma vez que os privilégios estavam sendo mantidos para a elite dominante e os destituídos cada vez mais isolados dos bens sociais e ainda sendo cada vez mais responsabilizados por sua própria sorte. Considerando esse contexto, o grande capital internacional avançou para ampliar e consolidar seu poder e lograr o espaço propício na gestão pública, em um movimento contínuo de transferência da coisa pública e deslocamento das responsabilidades do Estado. O ideal democrático inscrito na CF de 1988 foi sufocado pela concepção neoliberal competitiva, hierárquica e excludente; assim, podemos perceber que, por mais uma vez, os projetos dos governos não têm, em sua essência, o compromisso pela transformação da sociedade, mas sim

³⁰ Conforme mencionado em “Os primeiros passos da reforma gerencial do Estado de 1995”, trabalho escrito para ser publicado em livro e organizado por Maria Ângela d’ Incao sobre o governo FHC. Versão de 11 de setembro de 2008.

com a coalizão das classes dominantes que, agem de forma centralizada em favor de uma pauta que a eles é comum.

No contexto do Brasil, FHC assumiu “as diretrizes do Consenso de Washington(1989), que recomendava abertura comercial, privatizações, cortes de gastos públicos e desregulamentação na economia” (SOUZA, 2018, p.38). Assim, novas regras foram ditadas sem, contudo, modificar fundamentalmente o contexto geral, a não ser o grau de controle por parte do capital internacional e, com isso, a posição de subalternidade nacional ainda maior.

Para Mello (2006, p. 202), “Fernando Henrique fez um governo voltado para fora, para os banqueiros, para o capital internacional, enquanto se colocava, de modo geral, contra os interesses da classe trabalhadora”.

Neste sentido, conforme Bresser-Pereira (2012, p. 116) “Os empresários com espírito nacional ficaram em minoria, os rentistas, aproveitavam-se da instabilidade macroeconômica para garantir a continuidade de uma política de juros elevados e forte dependência externa”. Setores fundamentais passaram às mãos da economia internacional: telecomunicações, transportes, energia, sistema financeiro, bem como o controle político, desde as campanhas eleitorais até a distribuição de cargos e funções estratégicas mais determinantes que lhes facilitava os “favores” quando de seus interesses privativos.

Um novo marco legal passou a regular os setores e sinalizaram a relação público - privada no Brasil, a exemplo da Lei nº 8.666³¹, de 21 junho de 1993, que regulamenta o art.37 da Constituição Federal e institui as normas para licitações e contratos da Administração Pública e dá outras providências, e da Lei nº 8.98 de 13 de fevereiro de 1995 que dispõe sobre o regime de concessão e permissão da prestação dos serviços públicos.

No governo FHC, a desigualdade social teve uma baixa com a implantação de políticas sociais focalizadas e programas de transferência de renda, como o Bolsa escola, instituído pela Lei nº 10.219, de 11 de abril de 2001, Bolsa-alimentação que atendia as

³¹ O Senado Federal aprovou, no dia 10 de dezembro de 2020, o Projeto de Lei (PL) 4.253/2020, que institui um novo marco legal licitatório, substituindo a Lei das Licitações (Lei 8.666/1993), a Lei do Pregão (Lei 10.520/2002) e o Regime Diferenciado de Contratações (RDC – Lei 12.462/11).

A nova lei entra em vigor na data de sua publicação, todavia as Leis antigas Lei 8.666/1993, Lei 10.520/2002 e a Lei 12.462/11 continuarão em pleno vigor pelo prazo de 2 anos após a publicação da nova lei (em conformidade com o art. 190, II, do PL aprovado). Durante este período, a Administração Pública poderá realizar licitações utilizando-se tanto do marco legal antigo, quanto do novo (sendo vedada a combinação de ambos). <https://blog.ceisc.com.br/o-que-muda-com-a-aprovacao-do-pl-4-253-2020-a-nova-lei-de-licitacoes-e-contratos/> Acesso em 16. dez. 2020.

peessoas mais vulneráveis e possibilitava a permanência de crianças e adolescente no ambiente escolar por mais tempo, e ainda o BCP, (Benefício de Prestação Continuada) que transferia um salário mínimo para idosos com mais de 65 anos e portadores de deficiência, bem como o Programa de Erradicação do Trabalho Infantil (Peti), sem dúvida que tais ações resultaram em melhoria da nutrição das crianças e na redução do trabalho infantil, mas não romperam com a pobreza persistente, pois se trata de um fenômeno resultante de múltiplas determinações que ainda não foram radicalmente enfrentadas.

No que se refere à área educacional, novas determinações (ideologia do mérito, índices, testes standardizados, transformação do aluno em consumidor, substituição do salário do professor por bolsa docente) também passaram a compor as ações das agendas do MEC e demais secretarias estaduais e municipais de educação e se tornaram referência para o processo silencioso, mas intenso, de privatização da educação escolar pública no Brasil (CAMINI, 2013).

Nesse contexto, com o governo de FHC, “explicita-se um projeto político que guarda sintonia com as grandes linhas estabelecidas pela *Conferência Mundial sobre Educação para Todos*³², onde a implementação de tal agenda anunciava objetivos e metas a serem postas em ação, principalmente, nos chamados países periféricos do sul global; para isso, seria necessário viabilizar mudanças no currículo escolar, na formação do professor, na gestão escolar com foco no financiamento e na redefinição das competências, a fim de prevalecer a lógica da eficácia e da eficiência, como promotoras de impactos na educação.

Nessa perspectiva de implementação da agenda reformista neoliberal, dentre diferentes orientações supracitadas, ficaram mais evidentes o compartilhamento e a subordinação da educação escolar pública às demandas privadas, ou seja, significou a subordinação às orientações dos organismos internacionais e, conseqüente adesão do setor privado às redes estaduais e municipais, pois a relação público-privada tornou-se intensamente presente no modo de gestar a coisa pública. Assim sendo, as parcerias, que são maneiras de o Estado dar sustentação ao privado, tornaram-se para este, espaços comuns de rentabilidade.

Observamos que, com a flexibilização dos direitos trabalhistas, formou-se, no Brasil, um novo tipo de escravização, na qual a força de trabalho é cooptada sem as devidas

³² Evento realizado de 05 a 09 de março de 1990 em Jomtien, na Tailândia e que fornece definições e novas abordagens sobre as necessidades básicas de aprendizagem, tendo em vista estabelecer compromissos mundiais para garantir a todas as pessoas os conhecimentos básicos necessários a uma vida digna. Disponível em www.unicef.org. Acesso em 23/03/2021. Ver ainda o texto “A política social no período FHC e o sistema de proteção social”. DRAIBE. Sonia. Tempo Soc. Vol.15, nº2. São Paulo.Nov.2003.

condições objetivas para desenvolver suas atividades. Outrossim, o trabalhador é cotidianamente aliciado a aceitar trabalhar em precárias condições, muitas vezes doentes, ou envolvido em diferentes formas de vulnerabilidade, ainda com pouca formação adequada, e devido à urgente necessidade de sobrevivência material sua e de seus filhos, como já aqui salientamos.

A nosso ver, este é o quadro que caracteriza o Brasil: uma história de submissão aos países ricos, ficando cada vez mais periférico e reassumindo à condição de colônia, de democracia frágil e de exclusão social cada vez mais intensa, por causa da fragilização do espaço público democrático e com a explosão da desigualdade social de maneira perversa.

Neste item, Mello (2006, p. 209) contribui nos lembrando que “A política de privatização no Brasil, cuja origem era externa, foi uma das características da política neoliberal que o capitalismo praticava em escala mundial desde a década de 1970”. Assim sendo, inferimos que o País retrocedeu e voltou (ou nunca havia deixado) à condição colonial ao sistema internacional. Penido e Stédile (2021), na obra atual “Ninguém Regula a América: Guerras híbridas e intervenções estadunidenses na América Latina”, corroboram com essa ideia quando apontam que as *commodities*³³ continuam sendo a motivação para disputas na América Latina, pois todo o território latino-americano tem sido subordinado e explorado por causa do mercado global em detrimento dos interesses da população local.

Apreendemos, desta forma, porque o atual governo federal de Jair Messias Bolsonaro segue essa mesma lógica quando:

Expressa no século XXI e, de forma acentuada, as formulações da ala fascista que organizou o Golpe Militar do grande capital em 1964, e que teve seus principais representantes dos generais Artur da Costa e Silva e Sílvio Frota. Algumas de suas principais iniciativas ecoam as diretrizes básicas deste grupo: subordinação da política externa ao alinhamento ideológico dirigido pela extrema-direita dos Estados Unidos, a aproximação com o sionismo, a redução drástica do Estado na economia, a busca do protagonismo dos militares e dos setores repressivos no aparato de Estado e o rechaço à democracia (MARTINS, 2019, p. 4).

³³ Segundo o *site* <https://www.tecmundo.com.br/> em linhas gerais, commodity consiste em um produto básico para a sociedade como um todo, seja para o consumo interno ou essencial na fabricação de outros itens. Contudo, esse produto, que pode ser comum a diversas nações, não é industrializado, isto é, pode ser comercializado em seu estado puro. O termo, em língua inglesa, pode ser traduzido livremente como **mercadoria**. No entanto, sua conotação atual, tão importante para a economia, foi adquirida conforme o tempo, tendo em vista que, no passado, poderia tratar-se de todos os tipos de mercadorias. E é justamente por serem produtos básicos para o mundo todo que seu preço é definido pela bolsa de valores. Acesso em 02 de junho de 2022.

Constatamos que as velhas práticas continuam povoando as agendas públicas, pois se instituiu no Brasil um tipo de capitalismo de risco zero, onde o Estado está sempre às ordens para socorrer e favorecer os setores privados nacionais e internacionais em detrimento do público, promovendo, assim, a dilapidação do patrimônio público envolto em uma letalidade que altera até mesmo as garantias constitucionais de proteção individual e nacional, principalmente quando foram instituídas as políticas de austeridade em vigor (ROSSI, 2018).

Penido e Stédile (2021, p.20) dizem que “Trata-se de uma ofensiva neocolonizadora e neoliberal, que não se constrange em recorrer a ideologias neofascistas para substituir governos, manter Estados desorganizados e impor restrições econômicas aos que a desafiam”. Tal constatação nos remete à análise da já histórica dívida pública brasileira, pois tudo está interligado: o político, o econômico e o social, ou seja, o perdão de elevados valores que deveriam vir para os cofres públicos, isto é, para o sistema bancário quando do pagamento de juros e amortizações tem causado enorme escassez à população, quando esta precisa dos serviços públicos essenciais, como previdência, saúde e educação escolar, o que tem comprometido o futuro do País.

Segundo o site www.auditoriacidada.org.br, “É fundamental exigir transparência dos dados relacionados ao endividamento público brasileiro, que tem absorvido a maior parte dos recursos orçamentários”, o que acaba sacrificando a população de maneira cruel e predatória. Vale ressaltar que a dívida pública, atualmente, já alcança o volume de R\$ 1.381.535.271.024³⁴ ou 39% de todo o orçamento público, mas os neoliberais propagam a ideia de que as grandes despesas orçamentárias do Brasil são geradas com os serviços ineficientes oferecidos à população e com o pagamento de altos salários aos servidores públicos. Trata-se, pois, de artimanha para distrair a opinião pública do que realmente é a causa de todas as formas de desigualdade existentes na sociedade brasileira e ainda respaldar toda forma de privatização. Dowbor (2020, s/p)³⁵ corrobora com essa perspectiva e ressalta que:

Atribuir o déficit das contas e a necessidade de um ajuste fiscal ao excesso de “gastos” com políticas sociais, argumento repetido milhões de vezes para convencer uma população pasmada com a recessão, constituiu uma farsa. O déficit foi essencialmente gerado pelo serviço da dívida pública. O déficit das atividades do

³⁴ O referido valor compreende as seguintes rubricas: juros e amortizações da dívida, inclusive a chamada “rolagem”, também denominada de “refinanciamento”. Esses dados, conforme o site www.auditoriacidada.org.br, foram coletados no site do Sistema Integrado de Administração Financeira do Governo Federal (SIAFI).

³⁵ DOWBOR. Ladislau. **Potência e miséria da Economia do Conhecimento**. 2020. Disponível em www.outraspalavras.net. Acesso em 15. mar. 2021.

próprio governo, o chamado “resultado primário” das contas públicas, nunca ultrapassou 2% do PIB. Na União Europeia se recomenda que não passe de 3%. Nada anormal. No nosso caso, sua ordem de grandeza é de cerca de 400 bilhões de reais ao ano, que poderiam dinamizar a economia através do investimento público, mas que são em grande parte reaplicados na dívida pública que explode. Trata-se evidentemente da raiz da crise das contas públicas.

Esse desvio de recursos, por assim dizer, tem gerado falta de esperança por parte das famílias porque seus membros não conseguem formação sistematizada até o nível superior e, assim, a possibilidade de melhor colocação no mercado de trabalho. O trabalhador tem sido colocado na informalidade, são sugados pelo endividamento pessoal, tornam-se inadimplentes num círculo vicioso que tem seu início no deformado sistema tributário e na injusta redistribuição de toda riqueza produzida pelo conjunto da sociedade.

Segundo Dowbor, no Brasil, 50% da carga tributária incidem sobre o consumo, sob forma de impostos indiretos. “Os mais pobres transformam a quase totalidade da sua renda em consumo, e são os que pagam proporcionalmente mais impostos” (DOWBOR, 2020, s/p). Essa injusta imposição se manifesta, também, no chão da escola que muitas vezes se apresenta sem luz elétrica, sem água potável, sem banheiros, sem carteiras, sem merenda escolar digna, sem internet na maioria das escolas públicas.

Ainda conforme dados disponíveis no site supracitado, atualmente há no caixa do tesouro nacional mais de R\$1 trilhão de reais que poderiam financiar serviços sociais, viabilizando a geração de novos empregos, aumento da arrecadação, a recuperação econômica e até mesmo recuperando a soberania nacional. No entanto, esbarra em outra artimanha macroeconômica, como a EC 95, que limita os gastos do Estado exatamente nas áreas sociais como saúde e educação pelos próximos 20 anos, e não considera que hoje vivemos um estado de calamidade pública por causa da pandemia da Covid-19.

O conjunto social sempre sendo sugado ou deixado em modo espera, enquanto o sistema financeiro se retroalimenta e recebe todas as condições objetivas de privilégio e manutenção do *status quo*. “Em termos de produtividade social, os senhores da dívida não são muito diferentes dos senhores feudais: vivem do esforço dos outros. Mas a escala de exploração é muito superior” (DOWBOR, 2020, s/p). Evidencia-se, na claridade do dia a dia, a brutalidade das relações no interior do sistema capitalista e em sentidos opostos se apresentam o acúmulo da riqueza e, de outro, o da fome, da dor, da miséria, do desalento e desespero pela falta de reconhecimento humano porque, em muitos casos, até o “mundo pet³⁶”

³⁶ Um levantamento feito pelo Instituto Pet Brasil (IPB) aponta que o gasto mensal médio com um cão é de R\$ 338,76 - cachorros pequenos de (até 10 kg) custam cerca de R\$266,18; os de porte médio (de 11 kg a 25 kg),

tem mais cuidado e atenção. Não estamos, com isso, dizendo que somos favoráveis ao abandono dos animais, queremos tão somente salientar a perversidade do sistema em vigor que coíbe a fruição do bem estar comum.

Ressaltamos, ainda, que o acesso à transparência dos gastos públicos é um princípio constitucional, que garante acompanhamento da população às informações quanto às ações do Estado, mas não há educação e consciência política da importância em se fazer uso desse acesso que resulte, de fato, em controle social. Especialistas comprometidos com a auditoria fiscal da dívida pública, como Maria Lúcia Fattorelli, alegam que:

A política monetária do Banco Central, maior responsável pela “crise fabricada” que enfrentamos desde 2014, expôs ainda mais as suas falhas durante a pandemia de Covid-19. Mecanismos como a ilegal “Bolsa- Banqueiro” seguem sendo praticados, aprofundando cada vez mais a grave situação econômica do país. Só os bancos lucram, enquanto todo o Brasil perde (www.auditoriacidada.org.br).

Mais uma vez fica mais nítido o entendimento de que o Estado não é uma Instituição neutra, mas racionalmente comprometido com o capital e apto a adotar a cartilha do sistema financeiro internacional efetivamente aplicando ajustes econômicos e mecanismos que têm resultado em desprezo pela coisa pública, mas excepcional respeito ao privado. Tais ações “fizeram do governo um campeão das injustiças sociais na última década” (MELLO, 2006, p. 225). Soma-se ao poder do Estado, conforme esclarece Harvey (2018), a enorme influência do aparato militar, das tecnologias de vigilância, bem como a rede de controle social estabelecida por meio da administração institucional. Assim, “parte-se do princípio de que uma decisão política que implica cortes de gastos sociais pode ser também uma decisão sobre a privação do acesso a direitos” (ROSSI, 2018, p. 8). Tais decisões se estendem sobre a garantia da qualidade da educação e dos sistemas de saúde pública, assim como sobre a cultura, a agenda ambiental, sobre o mercado de trabalho, a distribuição de renda e, conseqüentemente, fomentam as diferentes formas de violência na sociedade.

Aguilar (2020), quando trata dos acordos comerciais que passaram a orientar o comportamento político e econômico dos países considerados periféricos, diz que “Na América Latina e no Caribe³⁷, a época dos acordos chamados de livre-comércio começou em 1992, com a assinatura do Tratado de Livre-Comércio da América do Norte (NAFTA) entre Canadá, Estados Unidos e México”. O acordo entrou em vigor em 1994 e significou a perda de direitos sociais e das liberdades democráticas antes pleiteados. “É nos países periféricos que se revela o aspecto predador da ação do capital internacional, que conta, paradoxalmente, com a conivência e a acomodação das elites nacionais desses países” (MELLO, 2006, p.185).

Quando voltamos à análise dos acordos que passaram a incluir a educação como serviço, nos deparamos com a primeira tentativa, no âmbito do Acordo Geral sobre o Comércio de Serviços (GATS – sigla em inglês, 1947), que tinha como missão, segundo a Escola de Economia da Fundação Getúlio Vargas, “Estabelecer um quadro de princípios e regras para o comércio com vistas à expansão desse setor sob condições de transparência e liberalização progressiva [...] e o desenvolvimento dos países em desenvolvimento”.

Estes acordos passam a ditar as regras de acesso ao sistema público de educação, da compra de materiais didáticos, do currículo comum, que privilegia a formação de um tipo de trabalhador apto ao mercado, salários dos professores, investimentos na educação com preferência à prestação de serviço pelo privado, como brevemente já foi mencionado. Além de que foi aberto o caminho para que fosse instituída a cultura de avaliação de larga escala conforme os demais países já vinculados à Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE).

Ao criar um Índice de Desenvolvimento da Educação (IDEB), o governo federal brasileiro passou a ter o compromisso de estabelecer metas, avaliar e comparar resultados. Segundo Bof (2021, p. 13), “O Ideb é um indicador do desenvolvimento da educação básica, criado em 2007 pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (Inep), que relaciona as informações do rendimento escolar (aprovação) e do desempenho (proficiências nas avaliações nacionais)”

³⁷ Segundo Emir Sader, trata-se de um continente que possui cerca de 10% da população mundial, com uma população basicamente jovem, apontando para uma participação cada vez maior no total de habitantes do mundo. Um continente que abarca cerca de 20 milhões de quilômetros quadrados, ocupando aproximadamente um sexto do território mundial. Território que abriga imensas riquezas naturais – biológicas, minerais, marinhas e terrestres -, constituindo o espaço mais fértil do planeta no que se refere à biodiversidade, incluindo a região amazônica, região de incomparável exuberância biótica, complementada pela fecunda variedade de espécie em toda a extensão que vai da Colômbia ao México. Disponível em: www.latino-americana.wiki.br/introdução. Acesso em 17. dez. 2020.

Indicadores como o IDEB, mostraram o quanto, no Estado do Pará, havia (há) um cenário permissivamente menos favorável à educação escolar quando comparada com a média nacional. Na verdade, tal indicador mostra o Pará nas últimas posições em relação às outras unidades federativas, quando é considerada a qualidade traduzida em fluxo escolar (INESC, 2021). Neste aspecto conforme o Synergos (2015, p.14) “Quando se analisava a qualidade da educação, através do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), encontravam-se resultados, muito abaixo da média nacional e com tendência decrescente, especialmente no Ensino Médio”.

O Global e o local se mesclam como se fossem a mesma realidade. Simultaneidade de ações, em contextos assimétricos, sinalizam a imposição de uma agenda que institui um modelo de educação que passa ao largo dos propósitos sociais, porque trazem em si outros valores, outros interesses, outras identidades. A percepção da falta de identidade da comunidade com modelos de avaliação como o Ideb é real entre os sujeitos da escola. “A comunidade onde a escola está localizada, o contexto social no qual os estudantes estão inseridos, tudo influencia o resultado da avaliação” (FIGUEIREDO et al, 2018, p. 555).

Por isso, Figueiredo *et al* (2018, p. 553) argumentam que o Ideb enquanto instrumento de avaliação de larga escala:

Tem recebido duras críticas ao seu formato e à sua utilização na elaboração e implementação de políticas públicas voltadas à educação básica do país. Essas críticas são, geralmente, reveladoras das inconsistências e incoerências verificadas no instrumento utilizado ou nos resultados por ele apontados.

Isso porque o verificador faz parte de uma agenda reformista que dita mecanismos padronizados de avaliação e perpassa pela reestruturação do capitalismo imposta pela realidade de crise. Nesse item, a reestruturação, se apresentava mediante à mundialização do capital para alavancar a descentralização, a privatização do patrimônio público, o desmantelamento dos direitos conquistados e, particularmente, quanto à educação escolar pública, o seu financiamento privado, entre tantas outras implicações.

Almeida, Dalben e Freitas corroboram com as críticas quando dizem que o Ideb é limitador como único instrumento de verificação do trabalho desenvolvidos pelas escolas, fazendo com que não haja “condições de definir destinos ou retratar de forma completa as instituições avaliadas, considerando-se que por trás de sua aparente infalibilidade há um processo passível de erros e análises incompletas”.

Assim, “Consolidou-se no governo de FHC a tendência já observada nos governos anteriores de redefinir o papel do sistema educacional destinado às demandas [...] do mercado de globalização neoliberal” (MELLO, 2006, p. 227).

No governo de Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2010), a reforma iniciada com FHC e comprometida com o imperialismo internacional e com a elite brasileira, teve sua manutenção e até a ampliação, o que possibilitou ainda mais a apropriação privada e a redução do público, mostrando mais uma vez que não houve realmente mudanças estruturais na natureza de classe do Estado, porque o Partido dos Trabalhadores (PT) não fez frente de resistência à estrutura posta, antes enveredou pelo caminho das políticas focalizadas como o Bolsa Família, anunciando que, por meio delas, estaria enfrentando a desigualdade social, quando bem sabemos que tais ações, ao longo do processo acabam ampliando as tensões sociais.

O Estado, da forma como se constituiu até hoje, não deu conta da criação do espaço público indispensável à democracia e ao exercício da participação e da cidadania. O Estado que vem se desenhando – com a apropriação de denominações modernas ou entendidas como de “esquerda”, mas com conteúdo conservadores – agrava essa situação quando implementa soluções que tendem a abolir o espaço público como o local da institucionalidade e da democracia ou quando transforma a implantação de políticas sociais do governo em eventos de manutenção da popularidade ou de incentivo ao aumento de consumo de mercadorias e endividamento das famílias. Dessa forma, as ações passam a ser executadas a partir de espaços privados (muitas vezes equiparados ao “verdadeiro espaço público”) e ficam restritas a interesses particularizados, porém respaldados por discursos do Poder Público, praticado no espaço público, em alguns casos com a atuação direta do governante” (ESTEVÃO e MENDES, 2015, p. 106).

Isso pode ser percebido no modo com que o governo de Lula conduziu as políticas públicas sociais, que, apesar de tê-las ampliado, não foi capaz de, efetivamente, alterar as estruturas da dominação capitalista e fez também escolhas antes condenadas pelos governos progressistas, pois os projetos neoliberais continuaram avançando, sucateando cada vez mais o sistema público de saúde e da educação em um intenso processo de mercantilização.

Desde o governo de Collor de Melo, intensificando-se com FHC e com os governos petistas, “O conceito de Estado é reduzido ao de concessionário de serviços, com a consequente descaracterização de sua relação com o cidadão, de uma relação política, para uma relação de clientela” (ESTEVÃO E MENDES, 2015, P.107), e com a educação escolar pública não tem sido diferente, pois tem sido transformada em nicho ao capital, no qual a participação popular foi reduzida ao mínimo possível só mesmo para continuar mantendo a ilusão de que existe. Inferimos que assim se estreita o controle das empresas sobre os sistemas estaduais e municipais de ensino, e, por via dos currículos, a formação da força de trabalho é

cada vez mais ajustada às necessidades objetivas do mercado. Conforme Silva (2010, p. 81) “Com a ascensão neoliberal, o currículo tornou-se assumidamente capitalista”.

Vieira (2000, p. 221) corrobora com essa ideia e enfatiza que “O estilo gerencial das diferentes administrações tem marcas que se traduzem em um modo próprio de administrar os negócios da educação”. A educação escolar pública no Brasil virou negócio, o que reflete o descaso histórico dos governos com a população que depende exclusivamente desse serviço público.

O projeto petista de novo governo comprometeu-se ainda mais com a dívida pública, uma vez que Lula escreveu a “Carta aos Brasileiros” e assumiu respeitar os contratos com o privado e seguir a cartilha das economias de mercado, assim preservando e até ampliando a austeridade fiscal e a política do “toma lá, dá cá”, “a pior característica do modelo administrativo do governo Lula foi o loteamento dos cargos públicos para vários partidos e em diversos pontos do Executivo Federal” (ABRUCIO, 2007, p. 77).

Reconhecemos que esse modo de fazer política não teve sua origem no governo petista, mas contradiz o discurso histórico do Partido dos Trabalhadores (PT) de combate à corrupção e ao aprofundamento da agenda neoliberal, ao subordinar-se ao imperialismo do capital internacional. Apesar do anúncio de que tudo se faria novo, o que efetivamente foi constatado foi o relançamento da velha política com a natureza de classe já conhecida e a perpetuação da desigualdade e da miséria com roupagem de inclusão focalizada. Porque mudam os governos, mas perpetuam as estratégias da burguesia, que tem no lucro sua principal razão. Teixeira e Pinto (2012, p. 921) fazem uma síntese coerente quanto a essa questão:

Quando o representante de uma determinada fração de classe assume os “centros de poder” do Estado, não significa dizer necessariamente que a citada fração tornou-se detentora, mas ela quase sempre é a fração hegemônica no interior do bloco no poder. A ocorrência desse fato demonstra que as frações dominantes conseguiram impor suas estratégias e objetivos mesmo sem ter de tornar-se uma classe detentora. Em outras palavras, para que uma classe ou fração consiga controlar os centros de poder do Estado, é preciso muito mais do que uma simples vitória eleitoral. [...] É precisamente este o caso do governo Lula: a vitória eleitoral do partido que representaria os interesses dos menos favorecidos não significou a ruptura com a fração bancário- financeira que se manteve hegemônica no interior do bloco do poder.

Segundo Paulani (2006), o governo petista permitiu o crescimento da burguesia financeira internacional, e o sistema financeiro foi quem dobrou de tamanho, aderiu às privatizações de portos, aeroportos, política energética, deu as condições para a realização de megaprojetos para benefício de empreiteiras, bem como estabeleceu contratos de privatização

de setores da saúde e educação. Por outro lado, a partir do 2º mandato, houve uma atuação maior na área social com o aumento real do salário mínimo, a criação de programas de transferência de renda e a ascensão de 30 milhões de pessoas saídas da miséria, permitiu o crescimento do consumo de famílias pobres e até parecia que o Brasil deixaria a linha da desigualdade para trás, uma vez que a inclusão social era maior. Ainda assim, “o governo Lula deixa como legado positivo o aperfeiçoamento de alguns importantes mecanismos de controle da corrupção, como o trabalho da Controladoria Geral da União” (ABRUCIO, 2007, p. 77).

Neste contexto, o Banco Mundial³⁸ se apresentou como um grande centro produtor de diretrizes de políticas dos países periféricos, disponibilizando panoramas, diagnósticos, programas, estratégias, relatórios de monitoramentos e guias para os sistemas públicos dos países latino americanos, além da OCDE, que também orientou nessa mesma direção pregando a ideia de que a junção de fundações, grupos empresariais e Organizações Não Governamentais (ONGs) deve ser encarada como uma agenda positiva e, portanto, fazer parte, efetivamente, das agendas públicas educacionais.

Assim, a dominação imposta pela classe dominante tem-lhe dado as condições necessárias para implantar ideias, para ditar e, concretamente, impor a privatização como o melhor para “solucionar” os problemas sociais e, quando tratamos, particularmente dos problemas da escola pública, essa dominação resulta em se apropriar das bandeiras históricas de luta dos trabalhadores e seus filhos, esvaziando, assim, a ideia de qualidade social da educação escolar por qualidade total está insuficiente para nossas pretensões, uma vez que nos associamos a Rodrigues (2018, p. 43), para quem a “Qualidade social pressupõe uma visão de mundo que conceba a educação como bem social; um direito de todos e obrigação exclusiva do Estado e da família”, pressupõe uma concepção de mundo e de educação que resulte na emancipação do homem por completo.

A lógica capitalista é a de receber a aprovação e o apoio da população, quando é estabelecida as PPPs como sendo uma ação imprescindível, inovadora e até salvadora da educação pública. Esse movimento permissivo por parte do Estado tem resultado em escolas

³⁸ Segundo Pereira, o Banco Mundial é um ator político de primeira ordem no cenário internacional, dispendo de mais de 12 mil funcionários e imenso aparato de produção de intelectuais. O BM desfruta de legitimidade como fonte de dados, disseminador de ideias, produtor de análises comparativas e guia em matéria de desenvolvimento. Na cobertura de diversos assuntos, a grande mídia recorre com frequência ao Banco como fonte de dados econômicos e sociais. A mesma influência pode ser constatada entre formuladores de políticas e gestores públicos nos países clientes. Disponível em: <https://plataformapoliticasocial.com.br>. Acesso em: 14. abr. 2021

com ambientes inóspitos, infraestruturas inacabadas (começam um processo de construção ou de reforma e nunca concluem), adoecimento de professoras/es e demais profissionais da educação, devido às precárias condições de trabalho, descaso com a qualidade do que é ensinado em sala de aula e tantas outras demandas. Quanto às condições objetivas vividas atualmente por professores e professoras e demais trabalhadores em educação no Brasil, segundo Pellanda e Pipinis (2021, p. 54):

Historicamente, além de salários menores e condições de trabalho mais precarizadas, o trabalho intermitente viabilizado pela nova legislação, pode fazer com que professoras/es sejam remuneradas/os apenas pelas aulas ministradas. Isso significa dizer que todo o trabalho pedagógico, para além da aula em si, pode não ser remunerado, precarizando à docência e impactando diretamente na qualidade do ensino.

Inferimos desta maneira, porque temos constatado, que a inclusão proposta pela burguesia, via políticas públicas é uma inclusão pensada de modo que sirva concretamente de maneira operacional ao capital, diferenciada de forma negativa para o trabalhador, é tendenciosa, pois absorve o excluído hoje no sistema, mas irá excluí-lo no porvir, disso resultando no incremento da questão social. Neste sentido, nossa apreensão é a de que primeiro o filho do trabalhador é ejetado para fora da escola e depois, pela pouca formação, certamente, o será do mercado de trabalho, ainda mais quando consideramos os tempos de crise econômica nos quais a escolaridade pode influenciar diretamente na empregabilidade.

A precarização da educação escolar pública seria uma representação caótica do todo, mas, na verdade, sinaliza parte de componentes que se relacionam em uma totalidade mais cruel que induz os membros da sociedade, principalmente os menos desprovidos, a aceitarem como dada e irreversível essa realidade forjada de que a coisa pública não agrega valor de transformação social. Não agrega porque esse sistema persiste no controle soberano da sociedade, de maneira enfática e desproporcional, chegando mesmo a capturar os mecanismos de participação arduamente conquistados pelo cidadão.

Ora, os donos do poder sabem que, ao termos acesso à informação sólida e ao controle do conhecimento diversificado, fortalecemos a cidadania, exigimos oportunidades equitativas e, conseqüentemente, combatemos a orquestrada vulnerabilidade social. Um povo pode ser forte quando conseguir discernir que o poder não está mais em quem domina o movimento das máquinas, mas em quem detém a informação em todos os seus níveis. Ocultar o acesso a essas informações faz parte, historicamente, do projeto hegemônico capitalista porque, como

bem salientou Arelaro (2017, p. 16), “Um povo desinformado e sem uma formação crítica pode ser manipulado e, por medo, permanecer obediente e calado”.

Há múltiplos fatores implicados, aqui, e que buscam resultar em uma só coisa: lucro ao capitalista. Assim sendo, projeta-se o discurso de que é para incluir, mas a exclusão cresce cada vez mais, é para humanizar, mas a barbárie da desumanização é noticiada todos os dias nos diferentes meios de comunicação, é para inovar, mas a criatividade é tolhida em meio à padronização da fabricação em série, à conservação e o reformismo não permitem a transformação, tudo é fragmentado: as relações interpessoais, a riqueza e criatividade do movimento pedagógico é travada pelo tempo das jornadas, pelos módulos e grades curriculares, pelos relatórios a serem preenchidos, pelas instruções formatadas.

É nessa lógica que o Estado acolhe as agendas burguesas, que são frequentemente forjadas em meio a crises econômicas e pequenas concessões aos pobres, pressupondo destes adequação e conformidade à realidade dada e que visa à naturalização da acumulação capitalista, como algo irrefutável e a-histórico. Isso implica em sucessivas formas de manutenção da desigualdade e em uma espécie de desencanto, porque a sociedade não vivencia, de fato, os resultados que são esperados, governos se alternam e no cotidiano do cidadão pouca mudança é efetivada.

Essa forma de fazer política tem-se constituído em uma estratégia dos governos para continuarem tendo o controle da classe trabalhadora com a competência de ser empregada, conforme as necessidades do mercado, ou seja, o trabalhador deve ser produtivo ao extremo e aceitar ser descartável quando não mais for necessário. Essa é a lógica do capitalismo: camuflar as origens das desigualdades, manter e alargá-las ao mesmo tempo, e sempre no tempo que lhe convém.

Nestas condições, a educação está sendo sequestrada pelo empresariado para atender a seus objetivos de disputa ideológica. A educação, vista como um “serviço” que se adquire, e não mais como um direito, deve ser afastada do Estado, o que justifica a sua privatização. Do ponto de vista ideológico, a privatização também propicia um maior controle político do aparato escolar, agora visto como “empresa”, aliado à padronização promovida pelas bases nacionais comuns curriculares e pela ação do movimento “escola sem partido”, este último, um braço político da “nova” direita na escola (FREITAS, 2018, p. 29).

Assim sendo, é um enorme erro esperar que a solução das demandas da educação escolar pública se dê a partir das Parcerias Público - Privadas. Essa ideia tem sido intensamente colocada no seio da sociedade, gerando perturbações ao projeto de fortalecimento da educação escolar pública porque contém itens que desconsideram que essa despesa social é um direito assegurado constitucionalmente. Outrossim, sabemos que as

políticas públicas não se dão por acaso, são como doses anestésicas que, aplicadas no tempo devido, desviam a atenção das reais intenções do capital. Os ambientes complexos são seu nicho, nos quais grupos com poder diferenciados atuam a fim de que prevaleçam seus interesses privados ao impor reformas que inviabilizam as transformações estruturais tão necessárias à classe trabalhadora. Neste contexto, conforme Peroni (s/d, p.14), “com as chamadas parcerias, instituições privadas, que não têm compromisso com a democratização do processo, acabam assumindo a execução das políticas sociais, o que consideramos um retrocesso”.

Nisso consiste percebermos a enorme tensão existente no campo educacional, desde a educação infantil, de jovens e adultos, educação especial, técnica e de nível superior, pois, com a ideia de sucesso por causa das parcerias, a tendência é um rebaixamento da qualidade da educação pública escolar para a maioria da população, como se a esta bastasse uma educação escolar qualquer. Ao rico cabe toda a educação sistematizada, complexa e de acesso à ciência, à tecnologia, à extensão e, como consequência, aos cargos de chefia; ao pobre, cabe a formação simples operacional para o subemprego e sem regras trabalhistas. Certifica-se mecanicamente o aluno para que este funcione como uma peça reciclada e facilmente substituível.

A orquestrada ineficiência em promover uma educação escolar com qualidade social, por parte do Estado, não é por acaso ou impessoal, mas se trata de um projeto de destruição direcionada dos serviços sociais e a educação tem sido severamente atacada, resultando em uma espécie de fronteira cada vez mais difícil de ser superada pela maioria da população que acaba sendo cooptada, porque temos um conceito muito mais amplo de educação escolar que perpassa pela arte, pela ética, pelo sonoro das notas e melodias, pela cultura em sua diversidade, pela economia solidária e distribuída com justiça, pela democracia efetivamente participativa, mas tudo isso tem sido negado, a partir de uma cultura padronizada, como que fabricada em série, para ser distribuída para a massa consumidora sem questionamento algum.

É assim que a escola precária continua oferecendo tão pouco aos adolescentes e jovens da classe trabalhadora, pois manifesta-se como espaço de controle, subordinação, dissociada do propósito maior de formação criativa e integral.

Para Martins (2021, p. 36), “A penetração da cultura dominante ocorre de tal forma que os setores que sofrem as consequências da dominação acabam compartilhando códigos e valores, por mais que estejam em contradição com sua própria realidade vivida”.

A luta de classes tem sido estrategicamente travada, a partir de um projeto de sociedade que promove a aparência de conciliação e a resolução dos problemas de maneira distributiva, chegando mesmo a convocar a população a unir-se nesse propósito, mas se olhado para além dos rótulos supostamente inclusivos e transformadores; na verdade, é um projeto que conduz à morte porque só reformar não põe fim às desigualdades estruturais do Brasil, que ainda são nosso maior desafio. “Da colonização aos dias de hoje, a riqueza social tem sido pessimamente repartida entre o conjunto da população” (POCHMANN, 2007, 01). Discernir esta disputa de maneira crítica, posicionar-se enquanto classe para si, pressupõe a ação de “operar uma cisão no todo, isolando os fatos a serem pesquisados e tornando - os relativamente independentes, é preciso ter clareza de que esta cisão é um recurso apenas para fins de delimitação” (FRIGOTTO, 2011, p. 65), pois, no contexto do real, nada é isolado, antes tudo no sistema capitalista está articulado na direção do domínio que garanta a exploração de todos os nichos possíveis.

No entanto, a importância dessa cisão possibilitará conhecer aspectos centrais da relação público-privada, como forma de ação do Estado, nestes últimos anos de implementação das políticas neoliberais, no Brasil e no Pará.

Para Penido e Stédile (2021, p. 81), “Após mais de duas décadas de golpes militares, Washington substitui os generais por economistas formados em Chicago e outras faculdades estadunidenses hábeis em pressionar governos por meio de organismos multilaterais”. Como em um efeito dominó os agentes do neoliberalismo ditam as regras que modelam os mercados nacionais, as políticas públicas e particularmente, na educação escolar pública é visível a sua deterioração progressiva que reflete a deterioração da qualidade de vida da maioria dos trabalhadores e trabalhadoras por causa dessa subordinação.

Aos privatistas, essa é a melhor coisa a ser feita, mas para a sociedade em sua base é terrível, uma vez que se inicia um processo de destruição que, passa pela crise de identidade enquanto sociedade e até mesmo pela autoestima, porque aquilo que, no começo, apresenta certa dose de entusiasmo, como se fosse sinônimo de progresso para todos, acaba se efetivando como mais um enorme rede de exploração política e econômica.

As formulações neoliberais rompem drasticamente com o processo da jovem democracia participativa das comunidades ao impor agendas que chegam prontas e negam as particularidades locais em obediência ao que é previsto globalmente. “Sua lógica envolve promover bases nacionais comuns curriculares com avaliações nacionais censitárias e políticas de responsabilização que transferem recursos públicos para a iniciativa privada”

(ADRIÃO, 2018, p. 14), e, com isso, impedem o fortalecimento da escola pública ao impor padronizações.

A estrutura do sistema político-administrativa dita o federalismo como o adotado pelo Estado brasileiro e, com isso, a descentralização das suas atribuições, uma vez que, “nas federações vigoram os princípios de autonomia dos governos subnacionais e de compartilhamento da legitimidade e do processo decisório entre os entes federativos” (ABRUCIO, 2010, p. 41). Isso, requer soluções diferenciadas para os entes que apresentam demandas típicas de suas próprias realidades locais.

Werle nos ajuda a discernir melhor a definição do regime de colaboração, quando diz que “implica processos e regulamentações os quais se estabelecem pela constante construção, interpretação e apropriação da corresponsabilidade entre os entes federados com vista à uma educação de qualidade e de bases democráticas” (2006, 51). Nisso também importa a participação coletiva, que pressupõe o controle social pela garantia do cumprimento do direito constitucional à educação com igualdade de acesso e permanência.

No campo das políticas educacionais, essa forma de descentralização recai, incisivamente, na questão da formulação e coordenação, no planejamento, no financiamento e na dinâmica das competências. Cury (2010, p. 151) nos alerta de que “ao se esquecer do federalismo como forma de organização do Estado brasileiro, desde 1889, pode-se incorrer em uma perda de substância na caracterização da análise das políticas educacionais”, que já são notadamente marcadas pela lógica da descontinuidade e pela corrida dos melhores resultados entre os níveis de governo, ao invés da colaboração intergovernamental.

Desta forma, essa disputa culmina também em diferentes formas de educação escolar, segundo a qual alguns Estados e municípios têm melhores condições objetivas e outros nem tanto. Isso deveria ser revertido mediante a articulação e a responsável colaboração recíproca entre os entes, suas secretarias de saúde, de segurança e de educação, por exemplo, respeitando suas particularidades, bem como garantindo o repasse dos recursos financeiros em tempo hábil e o suporte técnico, a partir da efetiva atuação da União. É preciso superar a insistente verticalização centralizadora, pois, conforme a CF de 1988/ Art. 211, “A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios organizarão em regime de colaboração seus sistemas de ensino”, e segundo Abrucio e Franzese (2007), o federalismo pressupõe “relações mais contratuais do que hierárquica”, além de que “A dinâmica federativa muitas vezes pode ser marcada pela falta de clareza sobre a responsabilidade dos entes; em outras, pela competição desmedida entre os níveis de governo” (ABRUCIO2010 p. 42). Isso acaba

resultando em mais desequilíbrios nos padrões de qualidade desejados para a educação escolar pública que, no chão da escola, cotidianamente, manifesta-se em diferentes formas da questão social: drogas, sexualidade, fome, desemprego, violência física e simbólica. Diante disso, como fica o exercício pleno da cidadania previsto na Constituição Federal sob as mãos de um Estado cada vez mais controlador e, por sua vez, controlado pelo grande capital?

Nesse processo, cabe à União conforme o Art.211, o repasse dos recursos financeiros a cada ente, a fim de que os mesmos tenham condições objetivas de garantir, de maneira equitativa, as oportunidades educacionais; mas não é só a questão financeira que precisa ser considerada, sem dúvida que é imprescindível, porém é importante, também, considerar o apoio técnico e de gestão necessários aos entes, bem como um controle social advindo dos cidadãos interessados em, objetivamente, alargar direitos e, efetivamente, participar da ação pública.

Nestes termos, o controle social comprometido com a ideia de uma sociedade mais participativa, solidária, justa, equitativa e humana pode ser, conforme Santos (2009, p.109), “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 da cidadania”. Só assim, pelo controle social atuante e efetivo, poderá também ser possível resistir à ideia capitalista de transformar as necessidades sociais em mercadoria.

Desta feita, é preciso que se estabeleça, objetivamente, uma rede de comunicação entre os entes federais para que a cooperação, preconizada na lei, resulte, não só em acesso aos serviços públicos, mas, principalmente, resulte em uma educação escolar próxima ao cidadão e com resultados inclusivos e realmente transformadores, que reflitam o aprendizado alcançado para além dos padrões e perspectivas restritas às metas estabelecidas. No entanto, temos que reconhecer, a duras penas, que não se trata, atualmente, de uma tarefa fácil, dado o intenso desmonte da escola pública.

Segundo Cavalcanti (2012 p. 02), “O federalismo, portanto, é o regime político que visa equilibrar unidade, e diversidade; autonomia e interdependência”. Isso pressupõe validar a efetivação do Estado Democrático de Direito, assegurado pela Constituição Federal de 1988 conforme registrado no Art.1º.

Nesses tempos de pandemia do Covid-19, agora já em janeiro de 2022, o desafio posto, principalmente ao ente municipal, é enorme, uma vez que é nesse espaço que as relações sociais realmente acontecem, e a vulnerabilidade social é mais presente porque “as

demandas sociais não cabem no orçamento” (ROSSI, 2018, p.09). Tal desafio perpassa pela escolha da vida ou da morte, ficando notória a difícil decisão dos governos municipais (principalmente os contrários às posições do atual governo federal) em investir em políticas que resgatem valores sociais e cooperativos ou continuar a gastar somente para justificar a economia.

A educação escolar nas redes públicas sofreu grande ataque devido à pandemia e pode retroceder até quatro anos segundo estudo³⁹ da Fundação Getúlio Vargas desenvolvido pelo Centro de Aprendizagem em Avaliação e Resultados para o Brasil e a África Lusófona (FGV EESP Clear) em 2021. Para chegar nesses resultados, foi levado em consideração o nível de aprendizado em um ano típico, onde foram usados os dados do Saeb de 2015 a 2019, o tempo de interrupção das aulas (estimado em 72% do ano letivo) e o eventual aprendizado com o ensino remoto.

O estudo constatou ainda que: “a desigualdade aparece também nos cálculos feitos para cada um dos Estados brasileiros. Em ambas as etapas de ensino, os alunos das regiões Norte e Nordeste deixaram de aprender mais que os alunos do Sul e Sudeste” (2021, p.03)

A pesquisa revelou, também, que os grupos populacionais mais prejudicados no contexto de pandemia são do sexo masculino, pardos, negros e indígenas e com mães que não finalizaram o Ensino Fundamental. Já os menos prejudicados são do sexo feminino, brancas e com mães com pelo menos o ensino médio completo.

A assimetria econômica entre Estados e Municípios tem resultado em mais desigualdades e ficaram mais evidentes ainda nesses tempos de isolamento social, em que o acesso às tecnologias digitais foi negado a milhares de alunos e alunas da rede pública, inviabilizando suas participações no ensino remoto.

Roncaglia, Pinto e Ximenes (2020, p.03) mencionam que, segundo pesquisa realizada pela Associação Nacional de Pesquisadores em Financiamento da Educação (Fineduca) e pela Campanha Nacional pelo Direito à Educação, o cenário previsto para Estados e Municípios é preocupante devido à queda das receitas vinculadas à educação no contexto da Covid-19.

Com isso, é imprescindível resistir a um possível centralismo a fim de fazer valer, na prática, a colaboração entre atores sociais no plano local, pois a qualidade da educação escolar pública, desde outros tempos e também nestes, é um dos maiores desafios da gestão educacional, que se pretende democrática e requer intensa participação das diferentes

³⁹ Disponível em: <https://portal.fgv.br/noticias/educacao-pode-retroceder-ate-quatro-anos-devido-pandemia-aponta-estudo>. Acesso em 24. jan. 2021

instituições de governos, dos gestores públicos educacionais, dos educadores e técnicos, da família e dos próprios alunos. A pauta tem que ser comum e o método mais assertivo é o que considera as bases da sociedade.

Por isso mesmo, no campo das políticas educacionais há enfrentamentos a serem continuados e outros a serem organizados. A tendência à privatização do ensino está hoje fortalecida, seja porque o neoliberalismo a escolheu, nas últimas décadas, como solução para o financiamento, seja porque a educação mercadoria tenha se constituído de forma crescente em um grande atrativo para o capital (SANFELICE, 2016, p. 131).

Essa tendência pode ser melhor constatada quando os pacotes educacionais, que se dizem para incluir e transformar a realidade do aluno, chegam nas escolas dos milhares de municípios da federação, via parceria com o privado, sem antes terem sido minimamente discutidos com a comunidade escolar interessada. Isso reflete a luta de classes que estrutura a realidade nacional em que vivemos, onde as decisões são tomadas de cima para baixo, e, via de regra, marcadas por descontinuidades dos governos, demonstrando que o compromisso maior dessas agendas é mais com o momento político e com as necessidades do mercado do que com as demandas sociais, como já salientamos nesta pesquisa.

Temos esse veredicto porque o resultado reconhecido é de frustração, onde o que é prometido à comunidade no início do processo, na realidade, não é entregue respeitando o tempo necessário, para que resultados favoráveis sejam efetivamente alcançados. Ou seja, constatamos que a educação-mercadoria é improfícua para o projeto de educação emancipadora necessário à classe trabalhadora, porque antes é um projeto elogiado por sua eficiência, mas na prática aumenta o déficit público, uma vez que garante vantagens exorbitantes às empresas privadas, quando em muitos casos, pelas isenções ou abatimentos conseguem pagar menos impostos (SANTOS FILHO, 2016).

A base do financiamento da educação pública está na arrecadação de impostos, o que possibilita a manutenção de todos os sistemas públicos educacionais. Permitir a isenção fiscal ao privado contraria essa possibilidade, pois escoam dos cofres públicos recursos públicos imprescindíveis para a manutenção do sistema público de educação. Vale ressaltar que economia é assunto de interesse público porque sua gestão implica seriamente no planejamento das políticas públicas para a educação.

Assim, essa situação da desigualdade educacional, que culmina no difícil acesso às tecnologias de comunicação e informação, como foi constatado durante o isolamento social,

junta-se ao nível baixíssimo de letramento digital que segundo Aquino (2003, p. 1-2) significa:

Ter o domínio de técnicas e habilidades para acessar, interagir, processar e desenvolver multiplicidade de competências na leitura das mais variadas mídias, ter capacidade para localizar, filtrar e avaliar criticamente informação disponibilizada eletronicamente e ter familiaridade com as normas que regem a comunicação com outras pessoas através dos sistemas computacionais.

E revela a necessidade urgente de articulação dos entes federativos a fim de considerarem a dimensão continental do Brasil, a diversidade de condições financeira da população, diversidades geográficas, técnicas e, principalmente, considerarem a educação escolar como um serviço de relevância pública, sob pena de verificarmos, mais uma vez e em pouco espaço de tempo, a negativa evolução do aprendizado educacional e, conseqüentemente, o aumento da população com considerável analfabetismo funcional. Neste cenário, não podemos esperar por milagres, pois o desmonte dos investimentos públicos é real e somente a reação e exigência coletiva poderão promover um salto de realizações do que está previsto na legislação educacional.

O pacto federativo, que foi estabelecido para melhor viabilizar as ações de cada unidade política, assim é colocado em xeque e os avanços sociais até aqui conquistados são convenientemente preteridos, conforme o avanço da subordinação do sistema público aos interesses privados da educação escolar.

Corroboramos com Roncaglia, Pinto e Ximenes (2020, p. 04) quando dissertam sobre os recursos destinados à educação: “O dever de gasto mínimo em educação não pode ser só uma equação matemática que oscila conforme a arrecadação de impostos, há um direito fundamental constitucional em questão, que requer suficiência e continuidade de recursos”.

Esse movimento do setor privado, articulando as soluções para as demandas da educação pública surgidas com a pandemia, implica sérias responsabilidades e coloca em risco as relações federativas de cooperação, passando a ser de concorrência entre os entes ou até mesmo de desrespeito pela federação, pois, via de regra, tais articulações atendem ao que condiz com o planejamento das fundações privadas, que visam vantagem financeira e visibilidade e não aos projetos pedagógicos elaborados pelas secretarias de educação. O movimento intenso de parcerias público-privada, nestes tempos pandêmicos, é justificado, muitas vezes, sem os processos licitatórios previstos em lei; portanto, concretamente, pode significar o aprofundamento da subsunção da educação pública ao privado e com isso a garantia de lucros exorbitantes a estes.

Corroboramos com Freitas (2020)⁴⁰ ao concluir que:

É certo que a privatização da educação começou há muito tempo, e que não é novidade. Começou talvez quando aceitamos as conveniências na educação infantil sem, simultaneamente, ampliar a infraestrutura pública de atendimento; depois vieram as ONGs sem fins lucrativos como operadoras da educação pública via terceirização. Terceirizar não é privatizar, diziam alguns, mesmo situados no espectro político da esquerda.

O oportunismo do momento histórico engendra os instrumentos necessários para instituir, de maneira cada vez mais intensa, a transferência dos recursos públicos ao setor privado e condiciona a formação da força de trabalho aos interesses capitalistas, reduzindo o potencial do ato de educar e, em contrapartida alargando as já profundas desigualdades educacionais, que marcam o processo de formação das crianças e jovens brasileiros delineado por padrões mínimos de qualidade, que parece pressupor tão somente o acesso seguido de formação insuficiente. Compreendemos que as desigualdades educacionais são parte das desigualdades estruturais do sistema capitalista historicamente instituído, daí decorrem a exclusão de uma enorme parcela da população, pois o que parece é que não há de fato um projeto educacional no País.

As disposições gerais indicadas, no Art.205 da CF e no Art.22 da LDB, acabam sendo reduzidas à imagem de retrovisor, pois, desenvolver o educando, assegurar-lhe formação para o exercício pleno da cidadania, bem como fornecer-lhe os meios para progredir no trabalho e nos estudos posteriores, ficam cada vez mais para trás. O jovem é distanciado da formação plena a que tem direito, isso reverbera o equívoco proposital já histórico de como os governantes cuidam da educação escolar pública no Brasil. Analisar o complexo da totalidade que é a educação pública no Brasil nos instiga a perceber como, por exemplo, como estão sendo viabilizadas as reformas previstas de serem implementadas nas redes públicas de ensino, como a reforma do ensino médio, que foi aprovada pelo Congresso Nacional em dezembro de 2017 e que deve ser efetivada a partir de 2022 e já está influenciando projetos educacionais como os projetos que buscam acelerar a aprendizagem e assim garantir certificações aos jovens da classe trabalhadora. Nessa perspectiva, Araújo (2013. p.01) afirma “as diferentes juventudes sofrem diferentemente os impactos da sociabilidade do capital, em particular os jovens de origem trabalhadora”. Isso tudo implica na negação da educação

⁴⁰ Avaliação Educacional-Blog do Freitas/ FUNDEB: começa a extinção da escola pública. Publicada em 11/12/2020. Acesso em: 12. jan. 2021.

orientada para que os jovens desenvolvam a leitura crítica do mundo, pois essas reformas buscam, essencialmente, disciplinar a juventude para a servidão moderna porque seus idealizadores são ou estão a serviço dos empresários da educação.

A proposta oficial da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) que é segundo o MEC “um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica de modo que tenham assegurado seu direito de aprendizagem”, iniciada desde 2015 e pactuada em todas as Unidades da Federação, significa, a nosso ver, o enfraquecimento do sistema público - realizado a partir de recursos humanos e de infraestrutura totalmente públicos - uma vez que as redes estaduais já fizeram parceria com o setor privado para a sua implantação; com isso, a educação básica deixa de ser uma oferta exclusivamente pública e passa a ser, também, de oferta privada sob o interesse privado, como já sinalizado neste trabalho. “Os representantes do setor privado têm operado cada vez mais dentro do próprio governo, fazendo parte e disputando a formulação e o desenvolvimento das políticas educacionais” (PERONI E CAETANO, 2020, p.6).

A BNCC é mais uma estratégia do projeto capitalista que reduz a educação escolar aos conteúdos concernentes a lógica do capital ao invés de promovê-la, induz o aluno à falsa liberdade quando inclui no currículo o empreendedorismo como possibilidade de protagonismo por parte do jovem, liberdade financeira e empresarial; esta é uma inclusão capciosa. Ora, a liberdade do capitalismo é uma ilusão, objetivamente ela não se manifesta da mesma forma para todos; a sociedade, historicamente, tem sido marcada pela luta de classes; assim sendo, sempre teremos a disputa por tudo, porque nessa sociabilidade são poucos os que detêm a riqueza que lhes assegura o poder e que poderia assistir a milhares e milhares se fosse digna e igualmente redistribuída. As condições materiais de uns lhes garante mais liberdade que a outros.

Conforme Freitas (2018, p. 01), “A BNCC proposta não terá a função de “orientar” a educação nacional, como seria de esperar, mas sim de padronizar competências, habilidades e conteúdo de norte a sul, determinando o que as escolas devem ensinar e quando”.

A classe trabalhadora tem, na escola pública, muitas vezes, sua única possibilidade de emancipação e mobilidade social, pois todos, a priori, passam por ela. A escola é um espaço de formação, por isso é tão almejada pela classe capitalista para que seus interesses dominantes sejam transformados em senso comum sem discordâncias significativas, tudo visando a cada vez mais a apropriação do controle dos corpos e das mentes e, principalmente,

o controle do orçamento da educação por parte do capital. Nesta interlocução, Chaves (2019, p. 67) nos diz que “no contexto do capitalismo financeiro, a educação deixou de ser direito social e foi transformada em serviço altamente lucrativo, favorecendo a expansão do setor privado-mercantil no Brasil”.

Por isso, Corti (2019, p. 47) nos ensina: “Para conhecer a educação de um país é necessário, portanto, conhecer os interesses dominantes que organizam suas relações econômicas, políticas e culturais [...] que marcam as políticas e as práticas educacionais”.

Outrossim, na escola do capital, a formação é fragmentada, adequada às necessidades do mercado cuja moldura é a da adaptação, da sujeição e de fácil reposição. As dificuldades que crianças e jovens sentem no processo de aprender dentro das escolas são maquiadas como episódios fora da regra e isso perpassa pela lógica da inclusão, a qual culmina em exclusão futura e não considera (até porque esse é o verdadeiro interesse) que, uma vez mal formado, dificilmente este aluno terá condições de dar prosseguimento aos estudos no nível superior.

Ao se projetar no sistema público, o privado impõe conteúdos formatados e fragmentados em diferentes itinerários, com controle didático que só permite a sustentação ideológica e padrões previsíveis de comportamento num nível de elevado analfabetismo funcional. Propagamos essa constatação por conta da observação acumulada desde 2003, na condição de docente, quando da implementação de diferentes projetos na escola em que atuamos.

A efetivação do desmonte sistemático do sistema público se dá, também, como antes já mencionamos, para que crianças e jovens não descubram o mundo objetivo como ele é, não consigam compreender e se posicionar, radicalmente, diante da realidade excludente. Essa atitude perversa dos grupos capitalistas da educação é impulsionada pela ganância desumana que desconsidera direitos sociais e perpetua a polarização social entre pobres e ricos. Decorre que gerações inteiras têm sido podadas de seus sonhos e não conseguem minimamente planejar um futuro como todos devem ter.

Conforme artigo disponível no *site* da *thetricontinental.org* “O apagão educacional brasileiro” (2021), quando menciona a pesquisa “Juventudes e a pandemia” realizada pelo Conselho Nacional da Juventude, no Brasil, “74% dos jovens se sentem despreparados para fazer o Enem, índice maior do que ano passado. Outro sinal da ausência de perspectiva é que quase metade dos jovens afirmam que deixariam o Brasil e tentariam a vida em outro lugar”.

Para Fontes (2010, p. 137), quando analisa a luta de classes salienta que:

A dominação de classes se robustece com a capacidade de dirigir e organizar o consentimento dos subalternos, de forma a interiorizar as relações sociais existentes como necessárias e legítimas. O vínculo entre a sociedade civil e Estado explica como a dominação poreja em todos os espaços sociais, educando o consenso, forjando um ser social adequado aos interesses (e valores) hegemônicos e formulando, inclusive, as formas estatais de coerção aos renitentes.

Tal dominação se estabelece em rede e causa desolação e crise de legitimidade da educação formal, principalmente quando fica notório que a formação oferecida está muito distante de alcançar o que tem sido proposto na legislação e na justificativa de diferentes políticas públicas, ainda mais se realmente considerarmos as necessidades desse tempo histórico de tão aceleradas transformações. Nossa apreensão é de que, neste sistema, as condições dadas aos alunos são exatamente para que eles venham a contentar-se com um tipo de formação minimizada e sejam levados a evadir e / ou abandonar a escola e, assim, o sistema se reproduz sem reações coletivas e enfrentamentos à expansão do “repasso de recursos públicos às instituições privadas” (SALVADOR, 2017, p. 72). A pressão por melhorias é quase zero, enquanto as restrições orçamentárias são elevadíssimas, perpetuando, assim, o ciclo perverso da desigualdade que se mostra no processo de perda de condições de trabalho e direitos e a precarização se faz oficial, já que a informalidade, escondida na flexibilização, encontra amparo legal.

Podemos constatar que estamos diante de um intenso processo de mercadorização das coisas e das relações sociais, quando tudo tem sido reduzido e etiquetado como mercadoria. Ressaltamos que tal processo está determinado pela confluência de fatores externos à realidade nacional, pois segue as orientações de agendas que ditam a reorganização das relações no mundo, e a educação escolar não foi esquecida. Na verdade, pela experiência acumulada, inferimos que as crianças e os jovens estão deixando a escola sem uma formação pedagógica socialmente útil, porque, se bem observado, a escola está formando indivíduos que podem até mesmo ser conhecidos como espectadores sociais, já que tendem, por suas limitações, a esperar que alguém resolva seus problemas.

Assim compreendemos, devido a apropriação dos dados divulgados pelo Inaf (Indicador de Alfabetismo Funcional, 2018) que constatou, por meio de pesquisa de campo ao entrevistar 2.002 pessoas entre 15 e 64 anos de idade, residentes em zonas urbanas e rurais de todas as regiões do país, que no Brasil 30% são considerados analfabetos funcionais, destes 13% com o Ensino Médio ou cursando e 4% estão no Ensino Superior. Decorre que o analfabetismo funcional tem historicamente, ligação direta com as recorrentes falhas de gestão do sistema educacional. Em síntese para o Inaf (2018), “Três em cada dez brasileiros

têm limitações para ler, interpretar textos, identificar ironia e fazer operações matemáticas em situações da vida cotidiana, e, por isso, são considerados analfabetos funcionais”.

Segundo Salvador *et al* (2017, p. 73), a tendência de privatização vem ganhando terreno pois:

O acordo sobre comércio de serviços, o *Trade in Services Agreement* (TISA) é expressão maior dessa tendência. Desde 2012, em torno de 50 países liderados pelos EUA e União Europeia (UE), negociam e implantam um amplo acordo sobre Serviços, que passe a ser referência mundial sobre o comércio. Pelo número de nações participantes abarcaria cerca de 70% de todos os serviços do mundo.

Assim, mediante esse acordo, todos os serviços estarão submetidos às regras internacionais de concorrência em detrimento das nacionais. Cidadão do mundo ou consumidor mundial, não importa, aos capitalistas importam as cifras monetárias e a transformação da mais valia em lucro concreto e, para isso, valem-se de estratégias publicitárias a fim de vender a ideia de que, ao padronizar a educação pública, teremos melhores resultados para todos. Repudiamos, categoricamente, essa estratégia antipedagógica, pois decisões unilaterais “devem ser compreendidas como violação ao direito à educação, já que limitam excessivamente a liberdade [...] sem que esta limitação tenha sido adequadamente debatida em processos ou instâncias de gestão democráticas” (ADRIÃO *ET AL*, 2015, P. 03)

Neste cenário, estabelece-se o acirramento entre projetos antagônicos de sociedade, que não caminham na mesma direção. Assim sendo, cabe a necessária pressão por parte da comunidade escolar, para reverter as ações do Estado que não estão garantindo qualidade da educação socialmente referenciada.

Até aqui procuramos situar nossa pesquisa no contexto da realidade pandêmica e ainda buscamos fazer uma análise da teoria do Estado capitalista e suas implicações históricas. Na sequência do estudo foi possível analisar a reforma gerencial efetivada no Brasil a partir da década de 1990, bem como adentramos no tema do federalismo, enquanto forma de governo e as implicações das orientações dos organismos internacionais na agenda educacional no Brasil.

Deste ponto em diante, seguiremos nossas análises quanto a agenda de articulação em rede da Parceria Público-Privada por meio de programas e projetos implantados pelos governos federal, estaduais e municipais nos sistemas públicos de ensino, principalmente nos últimos dez anos.

2 AGENDA DE ARTICULAÇÃO EMPRESARIAL COM FOCO NA EDUCAÇÃO ESCOLAR PÚBLICA NO BRASIL

Consideramos que a onda política conservadora e austera, pós-ditadura militar, que se alastrou pelo Brasil desde os anos de 1990, teve sua nascente na América Latina quando países como o Chile (1973), a Bolívia (1985), a Argentina (1989) e o Peru (1990) adotaram o neoliberalismo como nova forma de materialização do capitalismo, que segundo o *site* Latino-Americano:

Se iniciou na década de 1970, sob a bandeira do terror e do assassinato político, e teve continuidade com governos saídos das urnas. Todos firmes na aplicação irrestrita do ideário neoliberal e convencidos dos benefícios de suas políticas. Ainda assim, para alcançar seus objetivos, o neoliberalismo exigiu o desmantelamento da estrutura produtiva e a eliminação de direitos sociais, políticos e econômicos conseguidos pelas classes sociais populares, dominadas e exploradas durante os dois últimos séculos na América latina. O neoliberalismo fundou-se sobre bases de exclusão e repressão, única maneira de levar a cabo suas reformas. A privatização dos serviços essenciais, como saúde, pensões, eletricidade, e a diminuição dos recursos públicos para a moradia e educação - unidas à reconversão industrial e à flexibilidade trabalhista ou à liberalização do comércio – traçaram um balanço nada lisonjeiro para seus impulsionadores. Disponível em <http://latinoamericana.wiki.br/verbetes/n/neoliberalismo>. Acesso 12.dez.2020).

Assim, os governos brasileiro, nestes últimos 40 anos vem, cada vez mais, mantendo-se comprometidos com a lógica capitalista neoliberal, que domina o debate político e econômico segundo a qual setores conservadores passaram a se articular para impor diferentes formas de atuação, e o campo da educação pública se tornou ainda mais central na perspectiva de servir ao Capital.

Desta forma, abriu-se um leque de possibilidades de atuação do privado sendo este resguardado por leis que amparam, não só a privatização *per se*, mas nesse contexto, a ação de grupos empresariais, que se organizam de múltiplas e complexas formas com privatizações indiretas via concessões, empresas mistas, gestão em cadeias, terceirizações, em detrimento ferrenho aos interesses contidos nas políticas sociais que, via de regra, anunciam investimentos em pessoas e na sociedade como um todo, à medida que precisam.

Sob a lógica neoconservadora, o Estado reformado passou a agir em conformidade com o mercado e com os investidores, garantindo-lhes direitos contratuais que, por muitas vezes, anulam os direitos civis, não considera a opinião pública e nem suas reais necessidades corroborando para acentuar cada vez mais a desigualdade política, econômica e social.

Nessas circunstâncias, a democracia, enquanto processo que deve estar em constante aperfeiçoamento para atender às demandas do coletivo, tem sido, em contradição, extremamente estremecida, com recuos que colocam em alto risco a estabilidade das instituições públicas como um todo. A estabilidade das instituições é considerada ponto importante para se viver de maneira mais justa, pacífica e até mesmo mais previsível para os projetos sociais e pessoais; no entanto, não é o que temos visto nos últimos anos (2019/22) quando, por exemplo, o rodízio de agentes ou membros do governo federal, e mais precisamente neste capitaneado pelo Sr. Jair Messias Bolsonaro, têm sido bem intenso, o que acaba refletindo na descontinuidade ou na fragilidade das ações públicas.

Os acontecimentos atuais revelam que os direitos sociais e, em especial, a educação passam por grandes retrocessos e de desmonte dos avanços que vinham sendo produzidos com muito esforço desde a redemocratização do País ao longo dos anos de 1990 até o golpe de 2016, que “retirou do poder uma presidente que dispunha da legitimidade conferida pelas urnas. Rompeu-se o pacto que, regia a vida nacional e impunha limites à expressão do conflito político” (MIGUEL, 2019, p.179).

Ainda para Miguel (2019, p. 11), “tudo aquilo que, com esforço, foi construído a partir do final da ditadura militar, em termos de democracia e de promoção da justiça social, foi destruído em pouco tempo. [...] É um retrocesso que ocorre em múltiplas dimensões”. Nos associamos a essa interlocução, uma vez que, em dimensão menor, mas não sem importância, no nosso cotidiano de sala de aula é exatamente o que temos constatado, ou seja, um verdadeiro retrocesso da garantia dos direitos adquiridos, que tem se objetivado na destruição da escola pública, onde faltam desde o mais simples instrumento de trabalho até mesmo o espaço físico para abrigar nossos alunos e alunas.

Neste contexto, o tecido social vem passando por um duro esgarçamento, que deixa à mostra o enorme controle que o capital intensificou, desde o início da década de 1990, não só no campo econômico, mas também no social, o que pressupõe, também, o da educação pública. Não nos restam dúvidas de que também na dimensão das atividades educacionais seja imprescindível à burguesia manter uma massa popular na pobreza e na ignorância de maneira funcional, e ainda perpetuar a velha história de que as políticas sociais significam gastos.

Vale ressaltar que, a nosso ver, um governo que realmente esteja comprometido com uma sociedade democraticamente popular, pelejará para que a distribuição de renda seja prioridade, ampliará a capacidade de acesso aos bens e serviços, no sentido da reciprocidade coletiva com inclusão social garantida para todos, que deles precisem e ainda buscará eliminar

as possibilidades de surgimento de novas demandas de necessitados. No entanto, a democracia neoliberal não permite que assim seja, porque seus valores são outros, onde não há preocupação genuína com o bem estar público, a não ser que este lhe seja mais um meio de acumulação. Democracia, assim, nesses termos, não nos interessa.

No campo educacional, a burguesia capitalista há muito faz uso de um discurso filantrópico falacioso, a fim de assegurar e intensificar sua inserção nos espaços públicos e se apresenta para resolver os problemas educacionais por meio de parcerias. Para Santos Filho, na verdade, "Trata-se de um modelo de parceria em que o Estado socorre o capital, regulando e financiando empreendimentos produtivos de uma economia de mercado que se apresenta livre e independente desse mesmo Estado, mas que se ampara na atuação estatal" (2016, p. 55).

Neste movimento de inserção do privado no espaço público, um novo léxico tem sido prescrito no cotidiano escolar nesses últimos anos, constituindo-se parte do discurso educacional reformador neoliberal: o aluno é cliente, o professor é o facilitador, avaliação em larga escala, protagonismo juvenil, empreendedorismo, direção gerencial, competição, meritocracia, *voucher*, terceirização, descentralização, e, enfaticamente, a flexibilização como uma virtude de mercado, são exemplos. São discursos escritos em linguagem tecnicamente articulada e que omitem a função desse tipo de educação, que é formar para a produção e reprodução do capital.

Desta forma, a educação escolar pública tem deixado de ser um direito social subjetivo, uma vez que assim é ditado na Lei, e tem se constituído mercadoria padronizada e de extremo interesse para os grandes conglomerados mercantis da educação escolar. A bandeira da escola pública universal, gratuita, laica e de qualidade para todos, antes mesmo de ser devidamente hasteada, tem sido dobrada e reservada a um segundo plano, uma vez que o privado vem assumindo a conveniente posição de gerenciador das políticas públicas educacionais. Longe da ideia do acaso, antes, tudo isso, faz parte de um projeto que agiliza a privatização na educação, a fim de promover o "desenvolvimento do capitalismo e do aprofundamento do domínio do capital em instituições específicas (escolas, faculdades, universidades, etc) na sociedade contemporânea" (RIKOWSKI, 2017, p. 395).

Na sociedade capitalista, o foco sempre será a formação da força de trabalho enquanto mercadoria que pode criar um novo valor, bem como a adequação das funções e arrecadação estatal que gere ganho para o privado. Daí porque, para Laval (2019, p. 21), "a questão da escola não é apenas o que denominamos um 'problema social': ela tende a se tornar uma

questão de civilização”, pois sua finalidade precípua que é ser um espaço de difusão do saber com respeito às diferenças foi lograda a um segundo plano.

É preciso, portanto, reconhecer esse movimento, sua capacidade de cooptação, alienação e pensamento único, e então desbancar a ideologia que o alimenta a partir de ações orgânicas no espaço escolar concreto junto à comunidade e coerentes ao projeto de educação que perseguimos.

Diante disso, inferimos que, no quadro atual, tudo passa a ser negociável como no mercado e a educação escolar não foge a essa lógica, estando inserida cada vez mais em um mercado altamente competitivo. Para Freitas (2018, p.32), “A qualidade da escola, portanto, é uma mercadoria que está disponível em vários níveis e que pode ser “comprada” [...] compete ao Estado apenas garantir o básico para o cidadão”. Como profissionais na educação pública refutamos tal lógica e esta pesquisa buscou também sinalizar tal posicionamento.

Na perspectiva capitalista, é normal a inversão de valores e a internalização de falas que anunciam que os problemas sociais são gerados, a partir da educação escolar pública de baixa qualidade pedagógica e pouco interesse do aluno, que se inicia e termina exclusivamente no chão da escola, ou ainda porque “faltam pesquisas para embasar as políticas educacionais no Brasil”⁴¹; assim, culpabilizam exclusivamente o professor e o aluno e as associações e os movimentos de pesquisadores do campo da educação, como se estes estivessem omissos diante das demandas do fenômeno educativo. É preciso, portanto, resistir e propagar o contraconsenso dessa inversão, dizendo que a educação pública de qualidade social não é algo que o Estado possa optar em garantir ou não, porque é uma obrigação constitucional, e somente a partir da consciência concreta, por parte da classe trabalhadora, dessa obrigação, é que se pode exigí-la, mudar e alcançar tal qualidade.

Para Lombardi (2011, p. 11), quando Marx e Engels tratam da superação do capitalismo, deixam claro que tal movimento de superação perpassa “num horizonte bem concreto: criticar a atual instituição escolar e mudá-la”.

Urge uma mudança radical porque muitos sujeitos, mesmo na condição de oprimidos, fazem uma leitura positiva do tipo de política, que vem sendo implantada nas instituições de ensino, pois ainda não se apropriaram do sentido real de tais políticas. Freire até concluiu que “Há, por outro lado, em certo momento da experiência existencial dos oprimidos, uma

⁴¹ Conforme nota de repúdio publicada pela ANPED em 29/10/2021 sobre a conclusão de que faltam pesquisas para embasar as políticas educacionais da 5ª Conferência FAPESP 60 anos, com o título “O uso de evidências e dados para a melhoria da educação nacional”. Disponível em www.anped.org.br Acesso em 29/10/2021.

irresistível atração pelo opressor. Na sua alienação querem, a todo custo, parecer com o opressor [...] por isso dificilmente lutam, nem sequer confiam em si mesmos” (2005, p.55-57).

Na verdade, eles ainda desconhecem que são políticas que refinam a lógica da exclusão e não folgam em momento algum com o ciclo vicioso de criar realidades que resultam em mais desigualdade e dominação.

Freitas (2018, p. 28), quando analisa esse tipo de lógica que inverte os valores educacionais e de classe, alerta que é necessário desvendar seus meandros, seus pormenores, pois nela “nenhuma perspectiva de humanização ou transformação social é agregada aos processos educativos, daí seu caráter reacionário e conservador”, porque aqui há o interesse em diminuir a autoestima do aluno e do trabalhador, e assim melhor dominá-los física e psicologicamente, criando um veemente clima de ansiedade por conta da ausência de linearidade da vida, já que tudo tem se tornado urgente, substituível, duvidoso, arrogante, fonte inesgotável de disputas até mesmo entre os pares. As emoções oscilam entre a empatia e o ódio promovidos pela crueldade desse tempo tão árido, ansioso, antiético, competitivo, cínico e desregrado.

São esses conflitos existenciais que levam muitos a desistirem da escola, dada sua realidade objetiva, que gera demandas concretas e alimenta a ação do Estado quando da formulação de políticas focalizadas e aligeiradas para resolver problemas educacionais crônicos, no caso da educação pública paraense, a evasão e a distorção idade-série, por exemplo.

No Pará, o governo de Simão Jatene firmou a parceria multissetorial, sob o discurso do urgente enfrentamento da falta de qualidade na educação escolar paraense e delegou, por transferência - via contratos de gestão -, a elaboração e execução das políticas públicas a serem implementadas nas escolas da rede pública de ensino, aos grandes institutos e fundações, como Synergos e a FRM, idealizadora do **Projeto “Mundiar”**, que já desenvolveu em outros oito Estados da federação projetos neste mesmo formato com alteração somente da nomenclatura.

Desse modo, temos visto ser instituída a educação pública de gestão privada compatível com o que é indicado pelos Organismos Internacionais em detrimento da gestão democrática, pois, segundo Santos (2010, p. 33) “[...], pode-se dizer que tudo isso se configura como uma nova forma de regulação social ditada pelo mercado e mediada pelo Estado”. Em tempo, ressaltamos que a relação público-privada não é algo novo no Brasil, mas tornou-se de fato mais destacada, principalmente, a partir dos anos de 1990, efetivamente com

a redefinição do papel do Estado. Neste contexto o poder público continuou com o papel principal de financiador do direito à educação, entretanto a direção, a execução e a lógica que prevalece é a do setor privado: eficácia, eficiência, efetividade com alto grau de concorrência.

Neste item, o Terceiro Setor se amparou no art. 213 da Constituição Federal (CF) de 1988 que permite a flexibilização para a utilização do recurso público por escolas comunitárias, confessionais ou filantrópicas, bem como para financiar bolsas de estudo em escolas da rede particular. Para Montañó (2002), o Terceiro Setor se caracteriza como um conjunto de entidades não governamentais que profissionaliza a assistência social, se coloca como mediador da solução para as recorrentes questões sociais e seria, portanto, um espaço de ação diferente do Primeiro Setor (Estado) e do Segundo Setor (Mercado), no entanto para Montañó, essa nada mais é do que uma estratégia a mais usada pelo Capital por novos nichos de lucro que acaba intensificando a indigência, a descentralização das ações e a privatização de direitos sociais, como o da educação escolar.

É mediante esta constatação feita por Montañó que questionamos a utilização ou usurpação dos recursos públicos em favor do privado já desde os anos 1990, pois, certamente, resulta em mais acumulação financeira para os grupos educacionais com ou sem fins lucrativos, conforme os parágrafos 1º e 2º do referido artigo (art.213), uma vez que estes legalizam a renúncia fiscal, isto é, os cofres públicos deixam de receber valores significativos por ocasião do recolhimento dos impostos devidos - porque, assim, as entidades privadas têm suas cargas tributárias reduzidas - e ainda tem suas vagas, antes ociosas, agora com venda assegurada.

A arena educacional, onde se estabelece a disputa dos recursos públicos e que se expressa na formulação, implementação e avaliação das políticas públicas, revela, apesar de parecer como sendo de boas ações, o quanto está avançado o processo de privatização da educação pública no Brasil. Desvelar esse processo pressupõe percorrer um extenso caminho que nos permita discernir melhor o sentido e os efeitos da chamada “Agenda de modernização da escola pública”, propagada como necessária em nível mundial e disseminada em rede por todos os países da América Latina⁴² e, particularmente no Brasil.

Desta forma, segundo Ball e Olmedo (2013, p.33), a agenda em rede de políticas globais em educação, sinalizam que “Um novo grupo de conceitos e métodos é necessário

⁴² Segundo Shiroma (2012, p.91) em nota de rodapé, vários movimentos foram criados na América Latina como "Educación Compromiso de Todos" na Colômbia; "Todos por la educación" no Paraguai; "Educación de Calidad para Todos", no Chile; Movimiento ciudadano "Contrato Social por la Educación" no Equador, entre outros.

para lidar com as contínuas mudanças em governança educacional dentro de uma estrutura global [...] que pode ser entendido como ‘capitalismo social global’.

Ainda segundo os autores supracitados, “As organizações envolvidas apresentam uma variedade de identidades e compromissos diferentes. Financeiramente, organizadamente e moralmente, seu status e posição são muitas vezes, à primeira vista, obscuros (p. 34)”.

Por isso, para Shiroma (2012, p. 89), é importante “Compreender os mecanismos pelos quais proposições internacionais chegam até o chão da escola, reformulando os modos de pensar e de fazer educação”. Um dos mecanismos têm sido a convocação - quando há - da comunidade local na intenção de oportunizar um tipo de autonomia controlável e responsabilizá-la pela execução dessa agenda, tida como de modernização da educação escolar, dando-lhe o aparente poder decisório, sem, contudo, convocá-la antes, no momento de formação de tal agenda, que, por sua vez, faz parte de uma totalidade maior de ações iniciadas em espaços geográficos bem distantes. Silva (2003, p. 299) nos alerta de que “as escolas públicas participam de projetos, programas e planos sem ter clareza de suas origens e intenções”.

Neste aspecto, a figura a seguir, conforme o Cenpec (2017, p. 31), “expressa a multiescalaridade da políticas educacional brasileira, à qual se acrescenta o nível local”.

Figura 01 – Movimento das agendas de articulação entre escalas de governo.



Fonte: Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e ação Comunitária-Cenpec, 2017.

Decorre que as políticas educacionais no Brasil não podem ser consideradas como genuinamente brasileiras, uma vez que estabelecem ligação direta com propostas advindas de compromissos internacionais que atendem aos interesses privatistas do empresariado da educação, hoje ramificado por diferentes continentes.

Segundo Shiroma (p.107), tal agenda "dissemina valores, concepções e propostas, atuando de diversas formas sobre gestores, legisladores, tomadores de decisão e formadores de opinião com atenção especial à mídia, educação à distância e mercado editorial".

Neste item, a comunidade local se vê envolvida em projetos que não estão adequados às suas necessidades mais urgentes, como: melhoria da infraestrutura básica das escolas, garantia diária de alimentação escolar aos alunos, qualidade na relação pedagógica, distribuição de tecnologias educacionais condizentes ao tempo histórico, mas sendo responsável em apresentar resultados quantitativos para elevar índices e que possam também respaldar os gestores quando estes precisam dar satisfação à sociedade por ocasião das agendas por eles implantadas que impõem "políticas privatistas para a educação, onde primeiro se começa com as parcerias público-privada e, a partir disso, a terceirização de todos os setores" (DANTAS E RACHADEL, 2021, p. 149). Nisso, percebemos o nítido descompasso entre aquilo que a educação pode e deve ser e o que, de fato, está sendo, ou seja, é concedida uma autonomia para receber a responsabilização dos ônus de políticas fracassadas, mas não o bônus pelos episódios de sucesso. Ainda assim, aqui ressaltamos nossa posição contrária à política de bônus, pois, a nosso ver, não é o resultado em si que fala sobre uma política, mas como se deu seu processo nos diz muito mais.

Um outro item que fundamenta a agenda de modernização da escola atualmente é a articulação de diversas ações que perpassam pela concepção de educação com valores meritocráticos e mercadológicos, pela avaliação dos sistemas de ensino como produtivista, pelo currículo único, por projetos padronizados que visam combater o abandono, à evasão e a distorção idade-série (maior desafio da escola pública é na etapa do ensino médio) por meio da relação público-privada, pelas formas de maior controle das atividades do gestor e do professor, entre outras. No entanto, por serem compulsórias e pouco conectadas como o público local, são ações que, insistimos em dizer, não apresentam resultados significativos, dado que são a expressão de uma agenda eventual e compensatória, para a classe trabalhadora, mas extremamente comprometida com o poder dominante, e que, por isso, negam as medidas estruturais verdadeiramente condizentes às necessidades da população local.

Vejamos o que Silva (2003, p. 284) nos diz quanto a esse aspecto.

Durante os dez anos que trabalhei na rede estadual paulista, [...] tive que enfrentar contínuas situações de desconforto diante de regras definidas fora da escola, com a finalidade de alterar sua própria dinâmica, sem que o conjunto de professores tivesse a oportunidade de discuti-las primeiramente. Mesmo sabendo das possíveis resistências por parte dos docentes, tem sido uma prática constante introduzir novos

projetos e novos programas na estrutura do sistema educacional, prescindindo-se da necessária inserção dos professores nas discussões preliminares.

Neste sentido o que tem prevalecido são os preceitos de um projeto educacional que tipifica a relação do governo com as empresas privadas, para a formação dos jovens no Brasil, de maneira que garanta inúmeros benefícios ao privado, a partir da mercantilização da educação pública, que tem resultado somente em cumprir, malmente, as necessidades básicas de aprendizagem.

Lombardi *et al* (2005, p. 09), quando tratam da discussão entre o público e o privado na história da educação escolar brasileira, asseveram que “Um dos temas mais controversos na história educacional brasileira é o caráter público ou privado da educação nacional. É uma polêmica que perpassa, toda a história brasileira”. Nesta mesma linha de pensamento, Dourado e Bueno (2001, p.53) afirmam que “o debate entre o público e o privado na educação brasileira não é recente e as pesquisas explicitam pontos de convergência e divergência entre os quais se inserem as questões destas categorias e seus reflexos em cada nível educacional”.

Nessa discussão, encontramos a defesa pela manutenção e ampliação da educação como um direito público, gratuito e universal, assim como encontramos os defensores de que é melhor repassar à iniciativa privada a gestão de tal direito por conta da comprovada, segundo eles, ineficiência do setor público quando da gestão do orçamento público que visa à manutenção dos sistemas educacionais. Os privatistas enfatizam que há desperdícios de toda ordem no setor público e, por isso, os recorrentes baixos índices de qualidade da educação, por exemplo. Nisso, “O mercado é apresentado de forma acrítica como um espaço compensatório e como uma nova fonte de soluções alternativas para problemas de desenvolvimento (BALL E OLMEDO, 2013, p. 37)”.

Nos posicionamos junto aos que defendem o direito à educação gratuita e em condições democráticas para todos, com medidas mais humanas e efetivas de inclusão que objetivamente, transformem a vida das pessoas em diferentes perspectivas e não só amenizem a situação de precariedade e desalento material e espiritual em que muitos se encontram. Neste item, o relatório da Oxfam (2019) “Bem Público ou Riqueza Privada?” revela que “Em países mais desiguais, a confiança diminui e a criminalidade aumenta. As sociedades desiguais são mais estressadas e menos felizes e têm índices maiores de doenças mentais”. Também a psicanalista Patrícia Haddad (2021, p 65) ressalta que, em 2020, precisou criar um canal de escuta social ao constatar que “o suicídio já é a terceira causa de morte entre os jovens brasileiros, [...] que sinaliza uma crise de sentido, crise de sentido frente a vida, frente

a escola e ao seu futuro”. Na verdade, ninguém com boas condições físicas e mentais desiste da vida ou de algo, isto é, se for bem acolhido, se for percebido, cuidado e alimentado de comida e esperança, ninguém se evade de um lugar que lhe faz sentido.

Desta forma, somos contrários aos que limitam a educação escolar ao caráter econômico, por entendermos essa limitação como um ato perverso, antidemocrático, segregacionista, preconceituoso e extremamente maléfico ao corpo social, posto que o problema da escola pública é estrutural e ideológico, suas consequências estão para além da lógica que só busca o resultado técnico para garantir rentabilidade financeira, elas perpassam, também, pela ética que deve ser comprometida com o coletivo e, se bem observado, revelam-se também, no autoritarismo dos gestores que, muitas vezes, estão como “braços do governo” e acabam contribuindo para a evasão, o abandono do ano escolar de muitos alunos que não se sentem acolhidos nas escolas, isso levando a diferentes prejuízos tanto para os cofres públicos como, em particular, para a vida do aluno.

A escola pública historicamente peca no quesito atratividade, porque não há investimento comprometido com a qualidade pedagógica, o que há é o mesmo modelo de aulas maçantes e sem sentido concreto, porque também não são garantidas as condições objetivas para o desempenho mais efetivo do professor: há pouca conexão entre os assuntos ministrados e as necessidades do aluno e ainda temos que resolver o alto índice de absenteísmo dos professores. Garantir a estes um único local para o exercício da atividade profissional pode ser o início da solução. Neste aspecto Roitman (2021, p. 167) assevera que:

As tecnologias modernas de comunicação e informação fizeram com que a informação vinda do professor tenha uma importância menor. Muitos professores não atentaram para essa nova realidade. É cada vez mais frequente o professor ter estudantes em suas aulas com conhecimento mais atualizado sobre o assunto que o próprio professor. A escola pode ser percebida como tendo um potencial riquíssimo de encontro humano, desperdiçado pela repetição secular de uma pedagogia tradicional, desta forma a educação como um todo necessita ser repensada. A leitura do mundo que começa na infância continua em toda a vida. O mundo não é estático e se transforma constantemente.

Esse potencial riquíssimo da escola precisa estar sob o domínio das massas populares como sinônimo de participação ativa e em repúdio ao controle para a obediência, pois a educação, como processo humano, não pode ficar limitada à reprodução do projeto das elites dominantes. Porque esta é uma estrutura de sociedade que já está há um tempo posta e que reduz a educação do pobre em inculcação da obediência. Nisto reconhecemos que são cada vez mais complexos os desafios para se alcançar a necessária educação com qualidade social.

Nestes últimos 30 anos, a conjuntura educacional em todo o mundo tem sido marcada pela atuação organizada do capital que, em coalizão de frações de classe, impõe o desmonte da educação pública e vem ressignificando o sentido do que é público e, com isso, é travada a disputa em torno de projetos de sociedade consideravelmente antagônicos. Conforme a cartilha do “Comitê Nacional em Defesa dos 10% do PIB para a Educação Pública Já”⁴³, no campo educacional “é importante destacar o papel que a Unesco e demais organismos internacionais têm cumprido de reunir os setores empresariais em um projeto de educação voltado a atender as demandas de mercado para o desenvolvimento econômico capitalista”. Ainda segundo o Comitê esse atrelamento se evidencia “em uma série de projetos e programas implementados, os quais atacam frontalmente a educação pública e beneficiam sobremaneira os setores privados”.

Aqui, no Brasil, esse caráter polêmico da nova agenda para a educação foi intensificado, a partir do processo de reestruturação gerencial contrário ao Estado social-democrata-provedor, e favorável ao Estado neoliberal. “É notório que esse novo mundo neoliberal generaliza a concorrência das economias entre as sociedades, mas o que é menos conhecido é que ele também generaliza todos os setores da sociedade” (LAVAL, 2019, p. 12). Com isso, o mundo foi ainda mais dividido entre os que estão dentro e os que estão de fora do usufruto da riqueza social, a marginalização se escancara e as ações coletivas são demasiadamente desarticuladas, permitindo que as minorias sejam atacadas por um Estado que reprime a oposição e legitima a privatização dos ativos públicos por ser neoliberal.

O campo escolar, conforme Laval (2019, p.12), não ficou alheio à concorrência imposta pela “nova ordem educacional mundial” que se espraiou pelos diferentes sistemas nacionais de educação sem considerar suas particularidades; aliás, dependendo da dificuldade local, é até mais atrativo ao capital porque, ao encontrar um povo fragilizado, que não reconhece seu poder de controle social, encontra, também, as condições objetivas para impor projetos que colonizam e reproduzem ainda mais a pobreza. Ora, assim manter a população na pobreza é cada vez mais funcional à elite dominante que se reproduz sem que tenha a quem dar maiores satisfações.

Nesta perspectiva, podemos constatar que, interessadamente no Brasil, continua sendo mantido um padrão de escola que afasta o pobre das inovações tecnológicas, uma vez que

⁴³ Entidades que compõem o Comitê Nacional em Defesa dos 10% do PIB: Sindicato Nacional das Instituições Superiores (ANDES), Central Sindical Popular (CSP- Conlutas), Oposição de Esquerda da União Nacional dos Estudantes (UNE), Federação Nacional dos Estudantes em Ensino Técnico (FENET), Sindicato Nacional dos Servidores Federais da Educação Básica, Profissional e Tecnológica (SINASEFE).

podemos verificar, na maioria absoluta das escolas, isto é, com raríssimas exceções, o uso limitado ao quadro e à caneta como únicos instrumentos utilizados pelo professor para mediar o conhecimento (Censo, Inep, 2021). Muitas escolas públicas sequer garantem energia elétrica nas salas de aula e, conseqüentemente, o uso de aparelhos de ar-condicionados e ventiladores. Nisso, vemos novamente que o debate da desigualdade nunca cessa porque, enquanto parte das crianças e jovens abastadas desfrutam de toda sorte dos aparatos tecnológicos que facilitam e incrementam o conhecimento a eles disponibilizado, as crianças pobres são tolhidas desse mesmo direito. Inferimos que, realmente em sociedades desiguais, enquanto houver projetos desiguais, a educação escolar será desigual. (Campanha Global para a Educação/CGE, 2017)

Assim, para Coutinho, “Há dois projetos educacionais sendo construídos expressando a luta de classes, da qual se originam projetos societários antagônicos que se estruturam em função das correlações de força que se articulam em cada conjuntura específica” (2016, p. 43).

As implicações desse projeto em curso já avançado têm resultado no desmonte da educação escolar e sua degradação, enquanto bem de interesse público e se assenta na ideia de que a qualidade oferecida pelas escolas privadas é superior à da escola pública, porque são tachadas de mais eficientes e porque supostamente garantem mais liberdade às famílias que podem então decidir onde seus filhos estudarão.

Na verdade, essa arquitetura de educação privilegia o falso protagonismo, tanto dos pais quanto do aluno, a partir de suas escolhas (mínimas), como se estes fossem os únicos responsáveis por tudo que lhes acontece no presente e no porvir. Dourado (2002, p.57) alerta que é necessária a “atenção especial às dimensões menos evidentes da privatização do público, que ultrapassam o aspecto econômico e embutem formas originais e ousadas que delegam o fornecimento dos serviços educacionais, mas preservam seu financiamento”.

A nosso ver, o Estado tem se desonerado de suas responsabilidades sociais quando não investe na infraestrutura dos sistemas de ensino, não investe na formação do servidor público, não assume o insucesso constatado na rede pública, por exemplo, quanto aos altos índices de evasão e distorção idade/série que há anos persistem, principalmente no ensino médio, e responsabiliza tanto os professores como os próprios alunos por esse insucesso. Temos como mais um agravante a sistemática cooptação de trabalhadores da educação que, contrariamente ao seu papel social e ideológico, e por causa da pouca consciência de classe, mas devido à

enorme dependência dos meios objetivos de sobrevivência, acabam contribuindo para a reprodução desse tipo de projeto hegemônico. Sanfelice (2005, p. 179) esclarece que:

O que é ideologicamente explicitado como educação pública, na realidade, destina-se ao interesse privado, e a educação estatal assim deve ser denominada pois não é do interesse comum, do público, mas do privado. Assim, o Estado e a educação estatal estão constituídos não para preservar os interesses comuns dos seres humanos que não possuem a propriedade privada dos meios de produção, mas para garantir que estes sobrevivam em certas condições e que possam vender a sua força de trabalho, única fonte de riqueza, para os proprietários dos meios de produção, para os possuidores do capital.

Para Saviani (2005), cabe às organizações populares inverter esta tendência que garante ao Estado o exclusivo controle da educação pública em todos os seus aspectos. Para esse pesquisador, o controle da gestão do processo educacional cabe melhor nas mãos da sociedade civil organizada e comprometida com uma educação não estatal, mas 100% pública, isto é, uma educação escolar nas mãos da população que dela realmente precisa para viabilizar outras possibilidades de existência.

Segundo a Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE - 2017), “[...], percebe-se que a política educacional está permeada pela tensão e disputa entre pares dialéticos Estado-sociedade x Economia-política. Esses polos funcionam como unidades dialéticas, interligadas por laços, às vezes alinhados, noutras antagônicas”. Nesse cenário, “Essa polemização ancora-se, no antagonismo entre defensores do ensino laico e os do ensino confessional, ao longo dos processos constituintes no País e, mais recentemente, vincula-se aos interesses do segmento empresarial e lucrativo” (DOURADO e BUENO, 2001).

Segundo Peroni *et al* (2012, p.33), “É muito importante analisar as raízes históricas da relação público/privada em nosso País, inclusive para situarmos o quanto é recente a ampliação do direito à educação e que ela ocorre como parte do processo de democratização”. As “mudanças democráticas” que vem sendo propostas, desde a década de 1990, devem ser relativizadas, apesar do discurso do novo, pois desde lá se apresentam sempre por meio de diretrizes, projetos de lei, programas reformadores, sob a lógica gerencial.

Concordamos com Peroni sobre esta importância e por isso nossa análise perpassa pela apreensão de que aqui se deu um processo democrático arremedado ou reformado, e que por isso deve ser constantemente investigado. Trata-se de um processo que foi sendo desenhado pela elite dominante para limitar a participação efetiva da população porque se vincula à democracia liberal, elitista, militarizada, judicializada e que sinalizou a ampliação dos direitos sociais, mas pouco mudou a realidade da classe popular porque as políticas públicas, por

exemplo, só minoraram a dor dos que nelas são incluídos, elas não mudaram a estrutura da sociedade, até porque essa não é sua real intenção, tanto é assim, que as questões sociais tornaram-se cada vez mais intensas, como aqui já sinalizamos.

Wood (2006, p 8), ao prefaciar seu livro “Democracia contra Capitalismo”, diz que: “Não existe capitalismo governado pelo poder popular, não há capitalismo em que a vontade do povo tenha precedência sobre os imperativos do lucro e da acumulação, não há capitalismo em que as exigências de maximização dos lucros não definam as condições básicas da vida”.

Foram os Organismos Internacionais, como o Banco Mundial, a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), a Organização dos Estados Americanos (OEA), e o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), que tomaram a dianteira nesse processo de relacionar o público ao privado numa manifestação de que a política educacional está diretamente atrelada à política econômica. Para isso, atualizaram suas agendas de intervenção e cooptação, de modo a enfatizar que a educação pública poderia ser vista como atividade não-exclusiva do Estado e, assim, estabelecer concretamente o projeto neoliberal de sociedade por eles pensado, a partir do seu coletivo de intelectuais. Nessa perspectiva Silva (2003, p.287) registra que “a posse de diagnósticos locais permite que se apropriem das singularidades e as generalizem, e que se suprimam a história e a cultura da população local”

De acordo com Penido e Stédile (2021, p. 86), “A mentalidade colonizada, subordinada e obediente, é praticamente uma característica “genética” das elites latino-americanas, assim como um comportamento econômico parasitário”. Com isso, não há resistência por parte dos governos e muito menos por parte dos que estão nos comandos dos altos escalões governamentais e empresariais às orientações “vindas de fora”.

Neste contexto, no Brasil, foram articulados diferentes programas educacionais que enfatizaram o discurso da descentralização das ações, a fim de garantir a universalização da educação e sua democratização como o Plano Decenal de Educação (1993-2003), Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) / Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação (2007-2009), Plano de Ações Articuladas (PAR) com 28 diretrizes e 4 dimensões. Foi neste contexto, que o MEC articulou a política de avaliações de larga escala e implantou o Ideb em 2007 no Brasil com o objetivo de elevar o índice da educação básica para 6 até 2020.

Segundo a Campanha Global pela Educação (CGE, 2017, p. 09)⁴⁴, “A privatização da educação é o processo através do qual uma parcela crescente de um sistema de educação passa a ser propriedade, a ser financiado ou operado por atores não-estatais”, temos apreendido que tal processo deve ser questionado, porque pode se dar por diferentes manifestações de serviços mistos que não garantem a qualidade do ensino, “esses modelos mistos são muitas vezes chamados de “parcerias público-privadas” ou “PPP”. Isso tem acarretado sérios prejuízos aos cofres públicos por causa das constantes discontinuidades e pela não prestação de contas do que foi realizado ou alcançado a partir dos projetos implementados. Concordamos com Santos (2007, p.72) quando pontua que precisamos “ser inteligentes para neutralizá-las e (re) construí-las noutra perspectiva, segundo nossos referenciais de mudança. Não dá para ficar extinguindo as coisas já iniciadas e criando outra, porque em educação precisa-se de continuidade”.

Santos (2017), quando trata da abertura para a ampliação das PPPs no Brasil, esclarece que foi a CF de 1988 que deu as reais condições para que as ações anunciadas pelos Organismos Internacionais aqui encontrassem abrigo legal, pois o artigo 209 legaliza a atuação do setor privado, formaliza a educação com fins lucrativos e na tramitação da LDB de 1996 foi garantido que:

A Lei nº 9.637, de 15 de maio de 1998, criou o Programa Nacional de Publicização, que autoriza o Poder Executivo a, por meio da qualificação de entidades privadas atuantes nas áreas de ensino, pesquisa científica, desenvolvimento tecnológico, meio ambiente, cultura e saúde como “organizações sociais”, por serem consideradas no Plano Diretor de reforma do Aparelho Estatal - PDRAE, no novo desenho do Estado, como “serviços não-exclusivos do Estado”, que podem ser desenvolvidos pelo setor privado ou pelo público não-estatal. Depois, a lei Federal nº 9.790, de 23/03/99 e do Decreto nº 3.100, de 30/06/99, que, respectivamente, criaram e regulamentaram as Organizações da Sociedade Civil de Interesse Público (OSCIP) (SANTOS, 2017, p. 11).

Assim neste contexto, segundo Peixoto (2013, p.04), “o setor privado se fortaleceu e a educação pública se enfraqueceu após a década de 1990”. Já Severino (2005, p. 37) afirma que “No campo específico da educação, a legislação passa a ser então estratégia ideológica, prometendo exatamente aquilo que não pretende conceder. [...] Nessa luta sem tréguas, o caráter público da educação vai sendo, cada vez mais, comprometido”.

⁴⁴ Fundada em 1999, é um movimento global da sociedade civil que defende o direito à educação através de campanhas públicas de sensibilização. A CGE é uma rede de organizações-membro, redes e coligações presentes em mais de 100 países. Os membros reúnem organizações da sociedade civil, ONG, sindicatos docentes, ativistas dos direitos das crianças, associações de pais e mães e grupos comunitários. Disponível em www.campaignforeducation.org/fr/contactez-nous.

Destacam Adrião e Kanno (2018, p. 27) que cada vez mais “estudos que se debruçam sobre as consequências das políticas educacionais em âmbito estadual são necessários para a desmistificação de informações alardeadas por grupos interessados pelos fundos públicos”. Tal preocupação se justifica diante da diminuição da oferta pública e em contrapartida, o crescimento sistemático do setor privado em todas as regiões do País. Conforme Santos (2017, p.12) “No Brasil, a primeira experiência de PPP no setor da educação, com legislação específica, encontra-se no Município de Belo Horizonte, em Minas Gerais, por meio da publicação do Edital de Concorrência nº 01/12”, cujo objetivo era ampliar o número de vagas escolares, a partir da manutenção estrutural e assim levar infraestrutura de qualidade considerando os serviços não pedagógico como segurança, limpeza, mobiliário e equipamentos educacionais.

Assim, foi sendo intensificada a propagação de que há um paternalismo crônico por parte do Estado, que precisa ser eliminado, pois, ao receber de forma gratuita o serviço público, no caso da educação, o aluno e sua família não o valorizam e não apresentam, objetivamente, os resultados condizentes ao esperado segundo o que foi gasto; sim, a ideia propalada é de gasto e não de investimento na educação. Os resultados das avaliações em larga escala têm demonstrado isso, segundo os privatistas, difundindo-se assim uma noção restrita de qualidade (SOUSA, 2014).

A disputa pelos fundos públicos aqui encontra abrigo também por conta da "disseminação de uma visão negativa da educação pública, fomentada indiretamente pelo Estado através da forma de divulgação dos resultados das escolas em testes padronizados de aprendizagem” (ADRIÃO *et al*, 2015, p. 96).

Lima (2013, p. 178) nos diz que a privatização da educação pode significar muitas e diferentes coisas:

Desde a erosão das responsabilidades estatais em benefício de privados, desregulamentação, concessão a privados, parcerias, construção de redes nacionais de ensino, já não públicas, mas híbridas ou baseadas em parcerias público -privadas, escolas públicas com estatutos de fundação e regidas pelo direito privado, escolas públicas cuja gestão foi concessionada a privados, financiamento através da captação de alunos e respectivos “cheque-ensino” pagos pelo Estado, interferências crescentes no currículo, na prática pedagógica, na avaliação, etc., por parte de instituições privadas, empresas, fundações, organizações não-governamentais diversas, ou do chamado “terceiro setor”. Privatização pode, ainda, significar a crescente introdução de modos de gestão considerados típicos das organizações privadas, ideologicamente consideradas mais bem geridas, em busca da “zero-burocracia”, mais ágeis e manejáveis em ambientes incertos e turbulentos, centradas nas necessidades do cliente ou consumidor”.

Desta forma, somos colocados diante de um enorme desafio, isto é, discernir sobre os significados e compreender como objetivamente devemos resistir à mercantilização da educação pública, que é uma realidade, diante de tantas mudanças no mundo do trabalho e nas relações humanas.

Santos (2008, p. 26) discorre que “[...] é possível perceber, a substituição do discurso pedagógico pelo de cunho administrativo econômico”. Ainda neste item, para Lima (2011, p. 131) “o império da racionalidade econômica institui a procura de eficiência à escala universal, dispensando a história, menosprezando a pergunta essencial - eficiência para quê, segundo quem e em benefício de quem?”. Importantes as indagações formuladas por Lima porque bem sabemos que a racionalidade econômica busca envolver a todos, por mero interesse, mas satisfaz a poucos, quando da distribuição dos benefícios.

Aos privatistas é importante sedimentar as aparências de que estão preocupados com a coisa pública, com a inclusão social, porque ter o controle do Estado continua sendo imprescindível para a manutenção da estrutura da sociedade que os sustenta. Eles elegem o que deve ser prioridade, o que pode ser divulgado e o que vai ser invisibilizado em um movimento contínuo de disciplina e controle dos corpos e das mentes (FOUCAULT, 1991).

Por sua vez, Adrião e Domiciano (2020, p. 672) nos alertam que as articulações que o privado se utiliza foram diversificadas e perpassam, desde a gestão do espaço escolar, o material didático a ser utilizado pelo aluno, a formação do professor, políticas de avaliação em larga escala que envolvem todos os sistemas de ensino em nível federal, estadual e municipal, até, mais recentemente, “novas formas de privatização com a adoção de ferramentas digitais por sistemas estaduais públicos de ensino remoto durante a pandemia da Covid-19 em 2020” .

Neste momento, faz-se oportuno enfatizar nosso papel social, enquanto educadoras, para advertir a quantos forem possível do perigo de não negar o desmonte da coisa pública e a realidade desigual dada como única, ainda de não mais perceber suas contradições e momentos históricos. Nos cabe julgar criticamente e conduzir outros a julgarem também, recomendar que prestemos atenção até conhecermos, de fato, a realidade concreta em que estamos inseridos, que é uma realidade fruto de um sistema de exploração que não vacila. É nessa perspectiva que para Veiga-Neto (2018, p.40) “Na medida em que cada indivíduo é, desde cedo, imerso e educado numa forma de vida neoliberal, na medida em que a governamentalidade neoliberal constitui o ar que ele respira ao longo da vida, a racionalidade neoliberal lhe parece natural”.

Neste contexto privatizante, saltam os valores comerciais e sucumbem os sociais numa clara renovação da luta de classe, pois “o que conta são os números e não a forma ou processo de como os números foram gerados” (SILVA, 2009, p. 221).

Consideramos, concretamente, que a efetivação do discurso econômico, que se impõe no campo da educação pública, passa pelo movimento da Reforma do Ensino Médio/2017, que reformulou o ensino médio no Brasil e está ampliando o espaço ao privado, a partir da MP nº 746/2016, de 22 de setembro de 2016, e que tornou-se Lei nº 13.415/2017 alterando as Leis nº 9.394/96, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional e a Lei 11.494 que trata do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), que, por sua vez, é o principal instrumento de financiamento da educação básica pública no País, responsável por, aproximadamente, 70% das receitas vinculadas à educação no âmbito dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, conforme a Assessoria de Comunicação Social do MEC.

Ressalta-se que, com a Lei da reforma do Ensino Médio, o setor privado passou a ter, legalmente, a permissão de acessar os recursos do Fundeb, à medida que estabelecer parceria com o setor público, principalmente quando se tratar da prestação de serviços de educação a distância, modalidade que foi regulamentada em até 20% diurno, 30% noturno e até 80% EJA, dentro do novo currículo.

Vale também ressaltar que, desde o início desse processo de reforma educacional, tal movimento vem sofrendo grande resistência por parte das diferentes entidades educacionais

nacionais e representantes dos movimentos sociais⁴⁵ que têm, na educação, outra concepção que não a mercadológica, ainda mais por discernir que tal marcha reformista não lhes garantiu o espaço necessário para a devida participação e discussão dada a importância do tema e porque inclui a implantação de uma “nova” Base Nacional Comum Curricular (BNCC) que será obrigatória e norteadora dos currículos de todas as escolas públicas e privadas da rede de ensino no Brasil e que, a nosso ver, dada também a nossa experiência em escola pública, desconsidera a realidade local inter e intra regiões e, principalmente, desconsidera as condições objetivas de cada unidade escolar nos lugares mais longínquos do País.

⁴⁵ Conforme Carta Aberta pela revogação da Reforma do Ensino Médio, assinada por vinte e uma diferentes entidades, entre elas a Associação Nacional de Pesquisa em Financiamento da Educação (Fineduca), Associação Nacional de Pesquisa e Administração da Educação (ANPAE), Campanha Nacional pelo Direito à Educação, Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE). Disponível em: www.esquerdaonline.com.br

Renegando a resistência e queixas dos setores da sociedade, o MEC se ampara no discurso de que, apesar da reforma ter sido editada por Medida Provisória, seguiu rigorosamente as exigências previstas na CF de 1988 e é, na verdade, a culminância de amplo debate acumulado nas últimas décadas desde, por exemplo, 2002, com o Seminário Nacional sobre reforma do ensino médio; em 2007, com o lançamento do Plano de Ações Articuladas (PAR); em 2009, com o Novo ENEM; em 2010, Ensino Médio Inovador; em 2010, o Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED) criou o Grupo de Trabalho da Reforma do Ensino Médio; em 2012, tivemos a aprovação, pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), das novas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio; em 2013, apresentação do Projeto de Lei 6.840 que trata da reformulação do ensino médio e institui a jornada em tempo integral e dispõe sobre a organização do currículo do ensino médio em áreas do conhecimento, e, finalmente, em 2014, com o Plano Nacional da Educação (PNE), meta 3.1 que busca “Institucionalizar programa nacional de renovação do ensino médio, a fim de incentivar práticas pedagógicas com abordagens interdisciplinares estruturadas pela relação teoria e prática [...]”.

São essas ações que têm respaldado o MEC no sentido de afirmar que a reforma em questão já é tema de debate há anos, tornando inadiável a sua viabilização devido os resultados insuficientes quando das avaliações, em larga escala e em nível nacional e regional, que revelam a difícil realidade desta etapa de ensino, pois “os resultados do Ensino Médio no Ideb em 2015 revelam que o país está estagnado, de acordo com as últimas quatro avaliações, em um patamar abaixo da meta desejada” (MEC, 2018) . Essa concepção de educação, que reconhece em reformas a solução para as demandas da educação pública, repercute na garantia dos direitos à educação e ofende a diversidade das populações, que formam as juventudes do País em suas múltiplas realidades desafiadoras.

No entanto, no discurso dos idealizadores da reforma, o Novo Ensino Médio “é a resposta para as defasagens identificadas no segmento” pelos alunos que se dizem desiludidos por não terem a oportunidade de escolher o que estudar e no que resultará tal ensino. Assim, tais alunos, segundo o MEC (2017), teoricamente, poderão fazer a opção de uma formação conforme seus anseios pessoais. Inferimos que se trata de mais uma falácia de que formará jovens empreendedores e que estes serão donos do seu futuro.

Na verdade, esta reforma retira do Estado a responsabilidade do cumprimento de boa parte do que está previsto em Lei quanto à educação pública, e isso certamente aumentará o desalento juvenil porque continuará atribuindo ao jovem, e não à falta de oportunidade

equitativa, mas sim à falta de vontade pessoal, a razão para não alcançar sucesso em sua vocação e sonhos. Temos, aqui, a “psicologização dos problemas sociais”, a dimensão humana sendo restrita à capacidade de se colocar ou não no mercado de trabalho.

A BNCC destaca a resiliência, a perseverança, o projeto de vida adjetivado como de sucesso ou de fracasso como sendo imprescindível ao currículo escolar, tudo dentro do modelo individual e capitalista de viver. Essa forma de condução da educação escolar nos provoca a pensar em quem somos nós nesse contexto? Porque ela intenta nos silenciar, invisibilizar, aquietar, desresponsabilizar do outro, mas não podemos em, tempo algum, esquecer que temos, sim, responsabilidade ética de ação contra as opressões que muitas vezes começam em sala de aula, porque as estruturas sociais não irão cair sozinhas e nem a partir de um sujeito apático com e na vida social.

Conforme Araújo (2017), quando procura identificar as características da escola de Ensino Médio no Brasil, conclui que:

Se antes o Ensino Médio era destinado às classes médias e superiores, hoje ele se ampliou chegando aos mais pobres, mas a estes é destinado um Ensino Médio correspondente, pobre, superficial e instrumenta ao exercício de profissões simples, para isso se promove a reforma do Ensino Médio brasileiro, que tende a fazer da maioria das escolas das redes estaduais de ensino uma escola para jovens pobres, interditando o futuro destes (p. 09).

É neste contexto de risco de um futuro interditado, que os jovens são constrangidos pelas necessidades objetivas de subsistência a deixar a escola e, com isso, os índices de evasão e distorção idade-série tendem a crescer cada vez mais, uma vez que o aparelho do Estado está mais para satisfazer ao privado, como já anunciado nesta pesquisa, do que às necessidades da população, que teria na educação pública considerável oportunidade de lutar contra a pobreza e, conseqüentemente, ter a perspectiva real de mobilidade social e o acesso à universidade, porque quando há expansão da oferta de ensino gratuito, há também um impacto maior em toda a sociedade e, com isso, uma melhor distribuição, tanto do conhecimento quanto de tudo que é gerado a partir dele. Adrião (2018, p. 80) enfatiza que:

Importa considerar o contexto no qual as organizações privadas passam a atuar de forma direta nas dimensões da política educativa. [...] Trata-se de um contexto de alinhamento dos interesses corporativos e de concentração do capital em poderosos grupos econômicos que se apresentam associados ao mercado financeiro e não subordinados a regulações nacionais.

Assim sendo, estamos acompanhando, as alterações no *modus operandi* dos processos de acumulação que repercutem nas opções de políticas públicas, no caso, de políticas educacionais. Santos (2017, p. 21) corrobora com essa assertiva e diz que, surge uma “nova elite global”, em rede, constituída por formuladores de políticas e novos filantropos. É uma nova filantropia - a criativa. Não se pode negar a competência dos homens de negócios. Abrem-se novos mercados para expansão dos lucros”. Esse discurso, que enfatiza a necessidade da PPP e a pressão que é feita para consolidar novas perspectivas da relação do público com o privado, tem sido duramente criticado e, conforme a Coordenadora de Desenvolvimento Institucional da CLADE/Brasil; “O desgaste da saúde e da educação públicas estão aumentando a desigualdade em toda a América Latina. O que resta são bons serviços para os ricos e promessas vazias para os pobres”.

Quanto à educação escolar, a prática tem se efetivado por meios pobres reservado aos pobres, evidenciando, assim, a expropriação dos direitos que estes detêm, teoricamente, mas que não conseguem usufruir.

Essa realidade persiste, porque, em vez de, decididamente, os setores mais penalizados exigirem que “todos os esforços sejam concentrados para de fato enfrentar as muitas causas estruturais dessas falhas, instituições influentes como o Banco Mundial preferem serviços prestados pelo setor privado como solução” (Oxfam Brasil.2019). Esse tipo de incentivo chega a ser imoral e são eles que os governantes estão acatando.

Como já supracitado, romper com este ciclo de dominação é mais que urgente, implica deixar de acreditar ingenuamente na falaciosa ideia reformista como solução para as desigualdades sociais e, definitivamente, partir para o enfrentamento, já desde o cotidiano da sala de aula; no nosso caso, enquanto profissionais da educação, temos essa possibilidade e, neste espaço coletivo, resgatar ou, finalmente, alcançar junto aos alunos, a teoria revolucionária, ou seja, “expor e defender, também, com argumentos sólidos e racionais, os fundamentos e a natureza de uma forma de sociabilidade comunista bem como sua superioridade em relação à forma capitalista” (TONET, 2016, p.12). Feita a defesa, parte-se para a efetivação da prática revolucionária, porque essa sociabilidade está se tornando insuportável, dada a profundidade da exploração e do desprezo por parte de um punhado de privilegiados.

Outro desafio urgente é a superação dos altos índices de evasão e abandono escolar, pois uma grande parcela de jovens não consegue concluir os estudos na idade regular, o que acaba resultando em mais distorção idade-série e influenciando, decisivamente, em toda a sua

trajetória futura. Segundo o relatório do 4º ciclo (Brasil-MEC/2022) “O contingente de crianças e jovens fora da escola, em 2021, é estimado em cerca de um milhão, o dobro do que havia em 2020”.

Entendemos que o “estar fora da escola” significa, para estes jovens estudantes, muito mais do que não estar, necessariamente, dentro de um prédio escolar, significa, objetivamente, não ter o mínimo de acesso a livros, a uma porção da alimentação a cada dia, resulta em não vivenciar uma relação pedagógica, significa o aumento da possibilidade de abusos físicos e psicológicos dentro de casa, bem como a inserção prematura no mundo das atividades informais e precarizadas. Atualmente, os jovens são instigados, diariamente, a travar um dilema ético onde concorrem com o melhor amigo, com o colega próximo, com o conhecido, com os pares, uma vez que é sedimentada a ideia de que não há espaço para todos; isso resulta em relacionamentos forjados no interesse, na superficialidade, na manipulação, na troca, e, assim, são iludidos, coisificam-se e continuam assumindo a condição de pessoas escravizadas, com novas roupagens.

O vazio cresce no meio social, não há abrigo físico e emocional para todos, as relações são cada vez mais superficiais, falseadas e frias. Diante dessa realidade, as crianças sofrem, adolescentes e jovens estão cada vez mais desistindo da vida. Importa portanto, recuperar, se é que já houve em algum momento, ou até mesmo criar a alegria de estar na escola, de sonhar com outra realidade.

Segundo o relatório da OCDE⁴⁶, “A educação no Brasil: uma perspectiva internacional”, divulgado em junho de 2021, o número de trabalhadores informais já chega, em 2019, a 41% da força de trabalho (IBGE 2020). São trabalhadores com menos estabilidade e níveis de pobreza quatro vezes maiores do que a média nacional. Essa condição de trabalhador informal acaba sendo aviltante, pois, se na condição de assalariado, amparado em leis trabalhistas, já há o predomínio da exploração e a perda da liberdade criativa, ainda mais nessa condição em que não há nenhuma forma de amparo legal e a precariedade é sua base de sustentação.

Para Marx e Engels (2011, p.84), quando se ocuparam em contribuir com as “Instruções aos Delegados do Conselho Central Provisório, AIT, 1868” focaram na questão do trabalho e da educação para crianças e jovens, e salientaram ser imprescindível protegê-los

⁴⁶ Publicado originalmente pela OCDE em inglês sob o título: Education in Brazil: an international perspective © OECD 2021 (<https://doi.org/10.1787/60a667f7-en>). Acesso em: 05. jul. 2021.

dos efeitos nocivos do sistema capitalista, através da lei, por imposição do Estado, fazendo-o seu agente, pois “Os direitos das crianças, e dos adultos terão de ser defendidos, já que não podem fazê-los eles próprios, daí o dever da sociedade de combater em seu nome”.

Vale ressaltar que Marx também evidenciou que “o setor mais culto da classe operária compreende que o futuro de sua classe e, portanto, da humanidade, depende da formação da classe operária que há de vir” (2011, p.85). Isso significava proteger as crianças e os adolescentes da degradação moral e física promovida pela exploração capitalista. A qualidade da formação das juventudes constitui um direito e é, ao mesmo tempo, a base de outros direitos, por isso a importância da educação não termina nela mesmo, mas agrega “[...] boas condições de saúde, liberdade, segurança, bem-estar econômico e participação em atividades sociais e políticas” (WERTHEIN, 2006, p.155).

Nisso, reafirmamos que o capitalismo serve mais para degradar do que para formar pelo coletivo, porque a educação escolar funciona como uma possibilidade real de garantia de mão de obra barata e acesso ao mundo do trabalho somente pela base, diferente dos outros direitos sociais como saúde, moradia, por isso privar de uma educação crítica tem sido o seu mote.

É importante considerar que a condição da criança, do adolescente e do jovem se diferencia em muitos aspectos, apesar do encontro diário com seus pares na escola, nas ruas, no local de trabalho, na igreja. A experiência de cada um se dá a partir da realidade objetiva mediada pelos grupos em que estão inseridos, o gênero, a religião, a configuração familiar e sua moradia.

Soma-se a fala de Leão e Carmo (2014, p. 24) quanto à experiência de cada um: “São sujeitos que trazem para a escola as questões e demandas de suas vidas cotidianas”. Em vista disso, refutamos esse modelo de educação escolar linear, sequencial, indicista e previsível que mantém relações desiguais porque não considera as condições concretas de sujeito. Porque “Em outras palavras, a educação que interessa à classe trabalhadora, buscando formar o indivíduo nas suas múltiplas dimensões, só se concretizará em uma sociedade fundamentada na solidariedade e na valorização do ser humano” (ARAÚJO & RODRIGUES, 2012, p. 37).

Temos consciência de que todo o conjunto de leis instituído pelo Estado burguês nesses últimos 40 anos, sob forte pressão popular, buscou tão somente aliviar a desigualdade e suas diferentes faces: ora o Estado adota a vertente mais radical e austera e privatiza importantes serviços públicos, ora concede direitos focalizados, mas nunca adota políticas que

realmente atendam a todos, pois estamos diante de um Estado que medeia, tendencialmente, a luta de classes para garantir sua própria manutenção.

Segundo Grespan (2019, p.178), “O capital procura escapar de suas crises instaurando processos de transformação, acelerando rotações, trocas de formas e de máscara, mas, com tudo isso, acaba sempre de novo girando em falso”.

Neste sentido, Cassimiro (2020, p. 89) é preciso quando diz que o Estado produz e reproduz as relações de dominação:

O exercício da dominação pressupõe a existência de um Estado que dê as condições e estruture o poder, universalizando os interesses específicos de determinada classe para todo o conjunto social, assim como viabilizando um “bom ambiente de negócios” para a expansão capitalista.

Assim sendo, por mais que sejam aperfeiçoados os direitos civis, políticos e sociais, "eles jamais poderão ultrapassar os limites que lhes são postos pela reprodução do capital" (TONET, 2016, p. 2) uma vez que, neste modelo de sociedade, o “novo”, o “social” sempre estarão, inerentemente, atrelados ao mercado. No que se refere à educação básica, a correlação de forças, atualmente, perpassa pela concretização, cada vez mais intensa, do desmonte do caráter público pela sua ressignificação, enquanto espaço de implementação de políticas privatizantes, e isso deve gerar preocupação, pois as escolhas políticas e econômicas definem o futuro das relações sociais, daí que a legítima função social da educação corre sérios riscos.

Nesse embate, para a Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE-2013):

A privatização - seja por meio de terceirização, ou via subsídios às instituições e aos usuários, ou ainda através de concessão à iniciativa privada para a prestação de serviços - nunca alcança a universalidade que os direitos sociais necessitam. Entretanto, a despeito de que a forma tradicional de garantir os direitos seja por meio do Estado, alguns países têm optado por oferecer a educação em complemento ao mercado ou de forma mista. E a tendência de mercantilização vem tomando forma e força nos últimos anos.

Como já foi supracitado por Santos (2017), a PPP busca novas soluções criativas onde as questões sociais continuem redundando em mais lucro ao privado. Os “homens de negócio” articulam-se em rede, implantando políticas globais que fazem sentido com “o que eles acham que vai ser de maior valor e marginalizam quaisquer alternativas que não se encaixem com as suas agendas” (BALL *et al*, 2016, p. 15). Entendemos que o objetivo maior desse movimento não é outro senão o de retirar o caráter público da educação, enquanto

direito social, assegurado como para todos e gratuito constitucionalmente, e, em contrapartida, respaldados nessa mesma condição, torná-la um serviço que, por finalidade, deve promover o lucro privado a poucos. Nesse particular, tratam de rearticular a retórica como estratégia de naturalizar o controle e, principalmente, sua inserção na esfera pública, dando a impressão, em última instância, de que não há contradições nas suas intenções e ações.

Nessas circunstâncias, temos a obrigação de transpor o limite meramente empírico dos fenômenos educacionais e captar as astutas estratégias, que focam as massas de trabalhadores desde seus filhos, na intenção de renovar a subordinação a cada nova geração. É um posicionamento antissistêmico contrário ao capitalismo que se apossa da coisa pública, ao neoliberalismo e ao autoritarismo patriarcal elitista. Silva e Silva (2020, p. 196) nos lembram “Ao percorrer a história da educação brasileira pode-se constatar um núcleo composto por governos, empresários e religiosos ávidos por usurpar a riqueza alheia em proveito particular. Diante de sinais de crise, eles se renovam, fazem acordos para preservar interesses”.

Na mesma linha de raciocínio, Lima (2018, p. 130) compreende, quanto a “Nova Gestão Pública” que “a ação pública, quando não pode ser conduzida de forma pura como um negócio ou como uma ação privada, será, contudo, orientada segundo princípios competitivos e modelos de organização e gestão típicos da empresa capitalista privada”. Seriam, então, instituídas novas atribuições ao Estado como gestor dos serviços públicos. Neste item, para Freitas (2018, p.40), quanto à Nova Gestão Pública (NGP), a proposta neoliberal prevê a eliminação da gestão estatal e não só reposicioná-la, porque, segundo este autor, “os neoliberais querem o Estado apenas como provedor de recursos públicos, não como gestor”. Essa redefinição tem se efetivado no contexto internacional, nacional e local.

Desta forma, os “homens de negócios” se organizam de uma maneira que desconsidera as contradições locais e as mudanças históricas, usando mecanismos superficiais para driblar as inúmeras mazelas estruturais da educação pública e, assim, garantir suas agendas de sociedade e educação, ou seja, “as receitas mágicas estão centradas em soluções genéricas e escaláveis, projetadas de forma que possam ser implementadas independentemente do contexto em níveis diferentes” (BALL E OLMEDO, 2013, p. 38). Para estes autores, é difícil demonstrar e expor as conexões e implicações existentes na agenda e na rede organizacional dos “homens de negócios”, porque ela se efetiva dentro de outras agendas e outras redes, por assim dizer, e sempre camuflando suas verdadeiras intenções, que é aumentar a produção, o consumo, a competitividade, a circulação e o lucro, desta feita com o empresariamento da educação.

Segundo Claude Raffestin (1993. p. 209), toda rede está em perpétua transformação e depende das estratégias utilizadas por seus membros, por isso:

É conveniente, pois, decifrar as redes por meio de sua história e do território no qual estão instaladas, por meio dos modos de produção que permitiram a sua instalação e das técnicas que lhe deram forma. As redes são não somente a exibição do poder, mas são ainda feitas à imagem do poder.

Diante desta questão, estejamos alerta à falácia da justiça burguesa disfarçada de boas intenções com a educação pública, como se fosse uma justiça desinteressada, pois temos ao longo dessa pesquisa constatado que não o é. Consideramos que o governo burguês tem inúmeras motivações para alimentar falsas ações porque o que quer mesmo é conquistar novos nichos ou mercados educacionais e a escola pública está inserida nesta perspectiva desde que foi instituída, para reproduzir papéis e adequar os sujeitos, mas ainda assim, defendemos a possibilidade real de que a escola também pode estar a serviço da transformação social.

Freitas (2018, p. 85), ao tratar da dinâmica da destruição que vem ocorrendo na educação pública e o seu enorme prejuízo social, cita a atuação da “elite técnica” que “isola-se no campo da educação em fundações e *think tanks*⁴⁷ voltados a dar cobertura técnica em defesa de posições teóricas, bem como em organizações sociais e empresas prestadoras de serviços de avaliação da educação para governos e secretarias de educação”. Reiteramos, então, que a unidade combativa que preza pela qualidade social precisa ser fortalecida cada vez mais e não vacilar no combate à mercantilização da educação.

A alegação que tenta respaldar a privatização dos serviços públicos é a de que, pela privatização, é possível assegurar mais eficiência e eficácia aos serviços. No entanto, já identificamos que essas pactuações se apresentam carregadas de interesses escusos que colocam ainda mais em risco o já combalido sistema educacional. Concordamos, inteiramente, com a assertiva de Darcy Ribeiro (1922-1997) para quem “a crise da educação no Brasil não é uma crise, é um projeto”, porque, nestes últimos anos, o que temos constatado

⁴⁷ Segundo Gross (2008. p 3), Os *think tanks* se constituem em institutos privados de pesquisa que estão presentes no processo de formulação de políticas públicas [...] produzindo conhecimento sobre os temas sujeitos à regulamentação pública e, principalmente, formulando projetos de políticas públicas orientados pela doutrina do liberalismo financiados por doações de grandes empresas, mantêm equipes técnicas de alto nível que produzem publicações e participam de debates nos meios universitários, na mídia e nos órgãos de assessoria técnica dos partidos políticos. Disponível em: <https://www.researchgate.net/signup.SignUp.html> Acesso em: 27. ago. 2021.

é o desmonte de tudo que tem conotação social, como parte de um processo de encolhimento do Estado, e, em oposição, o alargamento dos espaços e enorme receptividade às elites econômicas. “Os ataques não são novos [...]. Desde 1990 é possível observar a ofensiva neoliberal que se expressou em diferentes governos e na intervenção ativa de organismos internacionais” (ANDES-SN, 2019, p. 6).

O discurso defendido pela rede empresarial privada é eivado de contradições, principalmente, quando consideramos que a garantia dos direitos educacionais passa a se manifestar por “múltiplas formas de expressão nas políticas públicas de educação” (LIMA, 2018, p. 130), isto é, o direito à educação pública é mediado pelas parcerias feitas com o terceiro setor, significando que as políticas públicas de educação, quase todas, acabam passando pela venda de pacotes de material didático e assessoria técnico-pedagógica, sob alegação de que o que importa é garantir a execução do serviço educacional à população. Neste sentido, segundo Paro (2012, p. 10), “Ao invadir, assim, o espaço público, o privado não só reduz a universalidade da cidadania, mas também solapa o terreno em que se constrói o educativo”.

Peixoto (2013, p.3) nos ajuda nesta análise e diz que “Estamos tratando da relação do Estado na construção de um projeto social que, na história do Brasil, não se assentou no fortalecimento de uma rede pública, laica e gratuita”. Dito de outra forma, a questão é que assim, o Estado fica cada vez mais distante das políticas públicas que, de alguma maneira, possam garantir a resolução das demandas da educação e se torna cada vez mais promotor das condições objetivas para a expansão da acumulação capitalista. Assim, a justiça social continua passando ao largo.

O desdobramento dessa relação se evidencia no desenho da rede de organizações burguesas com dimensões mundiais altamente atrelada ao Estado capitalista-imperialista que se articula à medida que as condições das lutas de classe exigem, ou seja, ora concede direitos, ora os retira. Para Harvey (2005, p. 43), “O sistema capitalista é muito dinâmico e inevitavelmente expansível; esse sistema cria uma força permanentemente incessante e constantemente reforma o mundo em que vivemos”. Assim, o faz para que haja novas necessidades, em dimensão mundial, que possam garantir sua reprodução e o frenético consumismo; reforma para neutralizar as ações ou movimentos sociais estruturantes e a educação escolar não ficou fora do pacote reformista burguês, já que a política adotada é a da flexibilização das relações, via políticas sociais com a intenção de esvaziar a presença estatal

e ampliar as ações privadas que visam, pela formação, controlar o trabalhador e seus filhos e filhas.

Sabemos que os governos locais mantêm suas agendas próprias, mas o poder de persuasão e imposição do que é pensado dentro da rede burguesa vem prevalecendo intensamente, sobretudo ao conseguir validar o consenso ideológico de que o Estado não dá conta de tudo sozinho sendo, portanto, é a hora de outros parceiros adentrarem este espaço como o setor privado. Penido e Stédile (2021, p. 58) pontuam como se faz o consenso, “primeiro coletando informações, depois levando adiante uma campanha multifacetada. Essa rede é formada por agentes externos (virtual ou com agentes de campo como *think tanks*)”. Silva (2003, p. 288) também apontou algumas características para a educação quando da ação desses agentes: “aconselham a mudança de rumos aos investimentos na educação. Propõem redução de custos e induzem o pensamento de que a educação básica seja prioridade e os demais níveis de ensino podem ser ofertados pelas empresas de ensino privado”.

Nesse aspecto, também para Martins (2020, p. 22), quando analisa a construção do consenso, considera que “a mídia hegemônica consegue incidir na construção de valores, visões de mundo e acontecimentos políticos ao divulgar ao longo de décadas e diuturnamente um discurso hegemônico e silenciar outras narrativa”.

Nesta interlocução, Raffestin (1993, p.203), ao tratar do tema “As redes e o poder” em seu livro “Por uma Geografia do Poder”, nos diz que “O verdadeiro poder se desloca para aquilo que é invisível em grande parte, quer se trate de informação política, econômica, social ou cultural”. Penido e Stédile (op. cit. p.39) destacam que a influência cultural é imprescindível para engajar o mundo num só pensamento capitalista porque:

É a ferramenta mais barata para a imposição da hegemonia. No caso do Sul Global, os produtos da indústria cultural estadunidense alcançam esse território sob a mesma lógica que as políticas do Banco Mundial, impostas como contrapartidas para a tomada de empréstimos financeiros; ou por meio da influência de ONGs, que financiam pesquisas ou bolsas de estudos com objetivos compatíveis com os seus.

Neste sentido, com o estudo da formação de rede pactuada por interesses comuns, podemos discernir que a influência e os direcionamentos burgueses contidos na agenda, a qual enfatiza a necessidade de reformas nos sistemas de educação é camuflada na circulação muito bem elaborada da ideia de que todos os governantes recorreram a esse tipo de ação para melhorar a qualidade da educação escolar de seus países; logo, é natural que cada sistema educacional também assim o faça. Penido e Stédile (2021, p.77) destacam que o deslocamento

do poder se faz pela adoção do *lawfare*⁴⁸ como forma de manipular a lei para camuflar suas verdadeiras intenções, uma vez que se aciona em muitos casos, o arsenal cultural:

A adoção do *lawfare* se deve ao fato de que o Estado mínimo ultraliberal exigido pelo capital financeiro na América Latina reconfigura as funções estatais para que se especialize na função primordial de monopólio da violência, incrementando-se as tarefas repressivas e de contenção dos descontentamentos sociais pela força, ao passo que transfere para a esfera empresarial as funções de provimento de educação, saúde e outras áreas sociais.

Sendo assim, a rede de membros define a agenda e especifica o discurso que deve circular em cada sociedade para, a partir dele, fazer a população aceitar, de maneira pacífica, as reformas educacionais, entre outras, deixando de lado as possíveis diferenças como se fosse em defesa da educação pública e pelo bem de todos. Este é um discurso caiado, que esconde a verdade e inverte as prioridades, pois não tem compromisso algum com a justiça social e com a emancipação humana e, por ser padronizado, tende a empobrecer cada vez mais a educação escolar pública local, já que não leva em conta suas particularidades.

Neste entendimento segundo Scaff (2007, p. 339), o discurso propagado é o de que “as políticas educacionais nos países em desenvolvimento passam por uma crise advinda da má administração dos recursos. Estes, são suficientes para atender à demanda, mas, devido à sua gestão ineficiente, essas políticas não têm atendido às necessidades da população”.

Por isso, é bom atentarmos para a fala de Evangelista e Shiroma (2015, p.86) de que não se pode ter os documentos como verdadeiros e absolutos, antes devemos considerar os “intelectuais, singulares ou coletivos que articulam, organizam e implementam as políticas, bem como naqueles que produzem análises e conhecimentos sobre elas, indagando a função social da intelectualidade e de sua produção para a disseminação de concepções de educação”.

Segundo Souza e Caetano (2019, p.86), quando tratam das redes de relações e sua atuação na educação e mencionam que são os interesses comuns, que forjam a formação de redes, esses interesses envolvem diferentes atores públicos e privados e incluem entidades tradicionais, assim como instituições novas que vão surgindo ao longo do processo, pois:

Uma rede é uma estrutura constituída por pessoas ou organizações, ligadas por um ou diversos vínculos, identidades, valores e / ou objetivos. Essas pessoas ou organizações estabelecem interações, possibilitando relacionamentos e trocas entre

⁴⁸ O termo é uma junção das palavras inglesas *lãs* (lei) e *warfare* (guerra, conflito), e foi cunhada pelo major-general Charles J. Dunlap Jr. (2001) justamente para se referir a conflitos modernos. Em essência é impor sua vontade sobre o outro *In*: Penido, Ana; Stédile, Miguel Enrique. Ninguém regula a América: Guerras híbridas e intervenções estadunidenses na América Latina. 1ª ed. São Paulo: Fundação Rosa Luxemburgo: Expressão Popular, 2021.

os participantes. Sendo assim, redes são relações sociais estabelecidas a partir de uma identidade.

Nesse processo de pesquisa, também nos associamos a Shiroma (2012, p. 94) quando, “no caso de nossa pesquisa, a abordagem de redes é tomada como um recurso metodológico para a análise do processo de construção de políticas públicas”. Aqui, importa discernir, sistematicamente, o nível de influência que organizações e empresários de diferentes ramos de atuação passaram a operar quando, objetivamente, voltaram-se para a educação escolar pública paraense via Pacto pela Educação. Desta maneira, da leitura imediata do discurso que respalda a articulação em rede, deve-se perseguir o entendimento de sua essência e sua relação com o todo que lhe motiva, que, nessa sociabilidade, é sempre a descoberta e exploração de novas formas de obter lucro.

Segundo Campos (2020, p. 126), “O estudo do funcionamento das redes globais podem associar diferentes atores sociais, alguns já bastante estudados, como os organismos multilaterais, outros nem tanto, como as de *edu-bussines*, ou rede de empresários”. Assim, segundo a autora, os interessados em desvelar tal conexão devem prestar atenção às cadeias, interlocuções e interações que passaram a existir entre diferentes agentes, tanto oficiais quanto os representantes empresariais.

Neste sentido, Shiroma (2012, p.94) nos diz que “redes políticas emergem da interação entre atores públicos e privados, admitindo como pressuposto central que a administração pública não é a única e, por vezes, nem a protagonista na formulação de políticas”. Nisso, vemos que o grau de participação dos sujeitos sociais, como professores, técnicos e alunos, que vivenciam, de fato, aquilo que foi (é) decidido em rede, dentro dos gabinetes e salas de reuniões, é mínima ou inexistente, porque o que importa a todo tempo é a retroalimentação da hegemonia capitalista alargada o mais possível e, em último plano, a participação dos sujeitos sociais.

Em síntese, para Campos (2020, p. 127), “a privatização da educação, em nível mundial e local, intensifica-se nas últimas décadas, com a presença crescente de redes de políticas que atuam transnacionalmente”. Delas procedem os especialistas e pesquisadores, que pavimentam o caminho da privatização da educação pública com diagnósticos e diretrizes para os governantes de cada região ou País se utilizarem, a fim de garantir a implantação efetiva das políticas por eles idealizadas sob a lógica da eficácia, eficiência e efetividade em diversas áreas e momentos políticos. Alie-se a essa lógica, a influência direta exercida pelo

mercado, mas sendo ofuscada pelo *slogan* de que é para o bem do coletivo, quando, na verdade, pelo mercado se busca educar o Estado brasileiro como se fosse um todo único.

Freitas (2018, p. 42) entende que “o objetivo final deste movimento é a retirada da educação do âmbito do ‘direito social’ e sua inserção como ‘serviço’ no interior do livre mercado, coerentemente com sua concepção de sociedade e de Estado”.

Assim, pelas redes constatamos a formação de um mercado globalizado de educação, que passa a exercer forte influência nos sistemas de educação e impõe o uso de termos próprios da área empresarial, impõe os prepostos que devem, por meio dos currículos, preparar os que serão trabalhadores, estes imbuídos da natural concorrência e do conhecimento restrito e especializado o quanto possível for; é também por isso que as:

Grandes corporações empresariais como a *Pearsons PLC*, *Omidyar Network*, fundações filantrópicas como a Fundação Bill e Melinda Gates; a Fundação Lemann; organizações multilaterais como a OCDE, Banco Mundial e Unesco; estados nacionais por meio de reuniões de cúpulas e agendas vinculantes como o Objetivos do milênio, Educação para Todos; redes de *advocacy* e/ou consultorias, além de acordos como o GATs (comodificação da educação), atuam nesse mercado (CAMPOS. 2020, p. 130).

E, segundo a Campanha Global pela Educação (CGE), “incluem-se aqui corporações e os seus líderes, os investidores de relevo e uma forte rede filantrópica [...] fundações privadas mais ativas que são desdobramentos de grandes empresas como Facebook e Fundação Vitol”⁴⁹.

No âmbito da América Latina, quanto à interação estabelecida entre Estado e sociedade civil, temos, como exemplo, o Programa de Promoção da Reforma Educativa na América Latina e Caribe - PREAL que dita o modelo de educação para os países periféricos a partir de reformas. Fundado em 1996, é co-dirigido pelo Diálogo Interamericano, pela Usaid (Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional), pelo BID (Banco Interamericano de Investimento) e, frequentemente, realiza trabalhos de pesquisa sob encomenda do Banco Mundial e/ou com financiamento deste organismo e de representantes do grande capital transnacional. Sediado no Chile, tem no Brasil uma sucursal filiada à Fundação Getúlio Vargas (SANTOS, 2002, p. 49).

“Estado, bancos, mercado, empresas, editoras, mídia, telecomunicações, programas de educação a distância, formação inicial e continuada, consultorias”, essas são as diversas

⁴⁹ O Grupo Vitol é uma empresa de energia e commodities. É comercializadora de hidrocarbonetos, atuando por mais de 50 anos, isto é desde 1966 ano de sua fundação por Henk Viëtor e Jacques detiger em Roterdã, tendo sede nesta cidade e em Genebra. Disponível em www.wikipédia.com Acesso em 01 de outubro de 2022.

instâncias que, segundo Shiroma (2012, p.100), os intermediários da rede PREAL atuam mapeando o fluxo do dinheiro e a influência na rede.

Entre as diversas maneiras de atuação, esse consórcio tende a disseminar o falso discurso de uma intensa “preocupação social solidária”, nunca assumindo o interesse de caráter econômico por trás dessas tais determinações altamente reformistas. Mas, para Santos (s/d, p.51), “torna-se claro o projeto de substituição do Estado como sujeito dos projetos educacionais, pelo empresariado, que assume diretamente tal função. É nítido o papel do Preal como instrumento de promoção dessa passagem”.

A luta de classe é escamoteada para alimentar o engodo do social e para atrair a atenção pública, a fim de que ela acredite na existência de uma harmonia social onde todos nutrem uma só preocupação: o interesse coletivo. No entanto, Freitas, reiteradamente, nos alerta de que “a destruição do sistema público de educação é a agenda oculta da reforma empresarial. Não existe “meia” privatização ou “quase-mercado” (2018, p.57). Com isso, inferimos que o que existe é o interesse constante de grupos dominantes por setores estratégicos do Estado e, para que esse interesse se concretize, é preciso começar pelo controle do espaço e do currículo escolar para, então, disseminar sua visão de mundo e de poder.

Conforme Peroni e Caetano, 2012, p.9), “Assim, o Terceiro Setor passa a falar em nome da sociedade; mas, questionamos que sociedade? Estado e Sociedade Civil não são abstrações, e a questão central permanece sendo a classe social”. Segundo as autoras, isso significa um retrocesso, pois são ações que, para o social, estão fadadas ao fracasso, haja vista que as lutas travadas para garantir direitos estão sendo cimentadas. Com isso, cada vez mais, o Estado se compromete com a entrega ao setor privado das fatias mais rentáveis da educação escolar. Queremos dizer que os recursos públicos, que deveriam ser investidos nos sistemas públicos e, por consequência, nas escolas públicas, estão escoando para as contas privadas de maneira desleal, desde o perdão de dívidas, com a isenção de impostos pela abertura de vagas em faculdades particulares, com a venda de materiais pedagógicos ou pacotes educacionais como livros, apostilas, software, ainda com cursos de formação do professor e de gestão, serviços de consultorias (OLIVEIRA, 2009).

Nesta interlocução, Kulesza (2021, p.1) destaca que “a intervenção constitucional do Estado na educação está sendo suprimida para dar lugar a interesses empresariais os mais diversos. E isso instrumentalizado [...] pelos órgãos do governo que lhes fornece todo apoio”. Podemos inferir que as políticas públicas, nesses termos, correlacionam-se em um movimento

de forças contrárias, pois, a nosso ver, política pública comprometida com o público, deve ser efetivada com a legislação dando todo amparo legal e, principalmente, não permitir o compartilhamento de recursos e espaços públicos com os proprietários de interesses privados, como vem acontecendo (SCAFF, 2007).

No Brasil, a atuação dos empresários se efetiva com o Movimento “Todos pela Educação (TPE)” a partir do “monitoramento e análise dos indicadores educacionais oficiais, definindo a agenda educacional no País e avaliando resultados.

O TPE tem um protagonismo cada vez maior, não apenas no Brasil, mas em toda a América Latina” (PERONI, 2015, p.7). Criado em 2005, por um grupo de intelectuais que se diziam “preocupados” com a baixa qualidade da educação pública no Brasil, os empresários se articularam com a missão de transformar a preocupante realidade educacional. Diante desse contexto e com o objetivo de subsidiar o poder público, o TPE elaborou, em 2018, “uma proposta inédita de estratégia nacional para a Educação Básica Brasileira. O esforço, denominado “Educação Já”⁵⁰, buscou apontar tanto para a continuidade e aprimoramento de boas políticas, quanto para a introdução de medidas estruturantes ainda ausentes no cenário educacional do País”.

E.M. Martins e N.R.Krawczyk (2018, p.12) afirmam que “O TPE possui uma projeção que nenhum outro grupo que atua junto da educação na sociedade brasileira possui [...] obtendo, assim, uma posição de privilégio dentro do processo de política”.

Assim, destaca Shiroma (2012, p.93) que “esse movimento demanda metodologia de pesquisa apropriada para estudar o papel das redes na formulação supranacional e local de políticas na atualidade”. A luta de classe fica escondida por detrás de um projeto de nação mais uma vez elaborado nas instâncias superiores, projeto este que preconiza um modelo de educação única em todo o País e desconsidera a existência de projetos alternativos de educação pensados a partir dos grupos de pesquisas das Secretarias de Educação local, das diversas Universidades Federais, dos Movimentos Sociais, por exemplo.

Também a atuação empresarial no Brasil se efetiva pela mediação do “Movimento pela Base”, que é uma rede não governamental e apartidária (será?) de pessoas e / ou grupos e instituições que, desde o ano de 2013, liderado pela Fundação Lemann e por fundações filantrópicas como a Fundação Roberto Marinho e ainda por entidades de representação de

⁵⁰ “As recomendações foram sistematizadas no documento *‘Educação Já! Uma proposta suprapartidária de estratégia para a Educação Básica Brasileira e prioridades para o Governo federal em 2019-2022’* e detalhadas em relatórios de aprofundamento, todos disponíveis publicamente no site do TPE” www.todospelaeducacao.org.br

poderes governamentais como o Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed) e a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime) se dedica à construção das discussões acerca da formulação e a implementação da BNCC para todas as etapas da educação básica no Brasil e do Novo Ensino Médio.

Nossa leitura acerca da BNCC nos faz assumir a posição contrária a este instrumento de orientação curricular, haja vista que por meio dele torna-se possível reduzir, significativamente, o conteúdo dos conhecimentos e assim “o grande problema da falta de professores no ensino médio, que toca todas as regiões do País, principalmente nas áreas de física e química, evapora-se como num passe de mágica.” (SBPC-2018). Assim sendo, há o aumento do fosso entre as classes antagônicas produzidas pelo capital. É nesta perspectiva que também a SBPC se posiciona quando diz que “As classes sociais de baixa renda também têm o direito a estudar no Ensino Médio, e a cursar qualquer dos itinerários, e não apenas os que um sistema de ensino precário consegue ofertar”.

Como então alcançar a efetividade com excelência, a qualidade e a participação de todos quando persiste a lógica de um sistema de ensino cindido e insuficiente e que se alimenta de indicadores que em nada refletem a realidade da escola do bairro, da periferia, das glebas, dos rios, das aldeias, dos campos, mas também dos centros urbanos? A realidade específica está sendo mais uma vez preterida em favor da padronização que facilita o teste de avaliação nacional.

Para Campos (2020, p.132), “A construção e a implementação da BNCC evidenciam como atuam as redes de políticas, as *think tanks*, assessores, personalidades do campo empresarial da educação, a nova filantropia, a mídia, os agentes governamentais”. Inferimos que na perspectiva da transformação, a BNCC não garante à classe trabalhadora e seus filhos mudança alguma, antes amplia a dualidade histórica do ensino médio e reforça os mecanismos que resultam em reprovação, abandono e evasão.

Por sua vez, Peroni (2015, p.8), quando analisa a privatização resguardada via BNCC, destaca que “neste caso, os empresários atuam tanto na direção quanto na execução, pois influenciam fortemente nas políticas nacionais e chegam até a sala de aula com a venda de produtos pedagógicos”. Já para Campos (2020, p.130), “Outro fenômeno observado é a formação de conglomerados privados de escolas, inclusive com abertura de capitais nas bolsas de valores”. Diante de todo esse movimento muito bem orquestrado em rede, inferimos que a democracia tem sido extremamente violada, uma vez que, por ser a educação escolar um direito universal, sua efetivação não deve depender de princípios privados mediados pela

posse financeira do aluno ou de sua família ou ainda do repasse dos recursos do fundo público para que seja viabilizada.

É neste sentido que Fávero *et al* (2020, p. 234) nos dizem que “o neoliberalismo pedagógico pode acarretar esses prejuízos à educação, desenvolver mecanismos de seleção e exclusão e, colocar em risco a democracia e o bem estar social das próximas gerações”.

Paro (2012) destaca, em seu artigo “Interferências Privadas na Escola Básica: Sequestro do Público e Degradação do Pedagógico”, que:

Numa democracia, o público e o privado, como instâncias mutuamente determinantes, devem coexistir de modo que um não cerceie a liberdade do outro. Sempre que o poder público sobrepõe-se aos direitos do privado, limitando-os, assim como toda vez que o privado agride o domínio do público, utilizando-o para interesses particulares, a democracia é violada (p.89).

É o que desde a última década do século passado temos verificado: o enfraquecimento da democracia popular e a educação escolar pública perdendo, sistematicamente, sua centralidade enquanto direito universal ao ter seu sentido desvirtuado, isto é, nesses tempos, a educação deve formar clientes e trabalhadores para o mercado, ou seja, deve ter qualidade comercial, preterindo, assim, “a produção de um sujeito (o ser humano-histórico), [...] com personalidade modificada pela cultura por ele incorporada (PARO, 2012, p. 92-93)”, e, com isso, perde-se a qualidade social. Isso resulta em formação insuficiente, informalidade, intermitência, subutilização das capacidades inerentes de que todo ser humano é dotado. As relações de poder assim estabelecidas resultam, também, em impedimento para que as pessoas possam discernir o mundo como ele é e assim continuam sendo demasiadamente excluídas do conjunto dos bens coletivamente produzidos. Neste sentido, para Silva (2012, p.7):

Propondo-se a um olhar macro da sociedade brasileira a partir da história e em concordância com muitas produções intelectuais, a sociedade, impulsionada pelos grupos capitalistas detentores do poder econômico e da elite pensante, mudou nos últimos 30 anos em ritmo acelerado assumindo um modelo globalizado que exige dos seus indivíduos “adaptações”. É importante enfatizar este léxico na tentativa de não permitir que o mesmo seja confundido com “mudança”, pois a adaptação se dá sem consciência, de forma pragmática, sem ruptura, enquanto mudança significa, na essência, a passagem de um estágio a outro.

Defendemos mudanças estruturais e repudiamos os recorrentes remendos que, rotineiramente, são feitos para camuflar a sangria do sistema público de educação. Nossa posição de trabalhadoras na educação básica nos permite denunciar o quadro sofrível da educação do chão da escola, porque é lá que a aprendizagem acontece ou não.

No atual momento histórico no qual a experiência da pandemia persiste, temos que considerar os interesses que o atravessam e as possíveis consequências para as crianças e a juventude brasileira. Neste sentido para a Oxfam Brasil (2021) “Para os jovens periféricos que

já viviam desempregados ou trabalhando na informalidade, a pandemia trouxe uma realidade com menos recursos e muito mais incertezas. O novo normal não contempla a periferia”.

Até aqui, tratamos do processo iniciado pelos OIs quanto à relação público-privada na educação escolar, a partir de agendas que articulam em rede diferentes programas educacionais amparados na descentralização e na integração de setores do governo, da sociedade civil e da iniciativa privada.

Dissertamos “sobre a relevância das redes de políticas públicas para os estudos sobre o alinhamento das agendas internacionais e locais [...] que permitiu apontar a permeabilidade público-privada”(SHIROMA, 2020. p.1). Nossa intenção foi localizar nosso objeto de pesquisa na totalidade estratégica do Capital. O que consideramos alcançado, pois, ao visitarmos o *site* da FRM, conforme aqui já relatado, foi possível perceber, claramente, que se trata de mais uma instituição que compõe a rede que articula os programas, projetos e serviços educacionais (que denominam, também, de soluções educacionais) em parceria com as secretarias públicas de educação e ainda com os diversos setores no contexto da educação escolar. Além de que, a FRM viabiliza a inserção dos jovens no mundo do trabalho, com 120 mil participantes no Programa Aprendiz Legal, conforme *site* oficial da instituição. Este tipo de programa converge às orientações das agendas internacionais que priorizam a formação profissional o mais cedo possível, possibilitando, na verdade, a inserção desses jovens na modalidade da ocupação por empreitada, em condições precárias, com alta rotatividade e sem nenhuma garantia ou direito trabalhista.

3 O CONTEXTO DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS NO PARÁ.

A breve exposição da agenda de articulação empresarial em rede que fizemos na seção anterior, buscou demonstrar que, efetivamente, o processo de privatização da educação pública, no Brasil, corre aceleradamente e os programas e projetos implantados pelas Secretarias de Educação, principalmente, desde 1990, estão em sua maioria a ela vinculados. No Pará, o **Projeto Mundial** foi (é) um exemplo.

O Estado do Pará em 2012, segundo o Synergos (2015, p.13), “Se encontrava diante de um aumento expressivo da quantidade de grandes projetos produtivos, implantados com alto volume de recursos financeiros. Isso representava uma demanda por mão de obra qualificada”.

Conforme o “Documento Base do Plano Estadual de Educação” (PA-2015), as contradições existentes no Estado do Pará podiam ser descritas mediante cenário construído por imensas riquezas naturais ímpares, contraposto a situações de peculiaridades de pobreza e miséria, especialmente quanto a condições de infraestrutura mínima e da qualidade da educação escolar, as quais se constituem em entraves ao desenvolvimento social da população paraense.

Disso podemos inferir que foi o cenário socioeconômico favorável e em contradição, a constatação de uma realidade educacional desfavorável que motivou a implantação do Pacto pela Educação do Pará, pois segundo o governo à época, “A necessidade de se promover uma melhoria nos resultados educacionais era estratégico” para o desenvolvimento industrial, uma vez que:

O baixo percentual de jovens de até 19 anos com Ensino Médio (EM) concluído (no Pará, de 31,7%, na Região Norte média de 36,6% e a média nacional de 50, 2%), a existência de uma das maiores taxas de abandono escolar no EM (no Pará, de 20,8% e a média nacional de 11,7%) eram responsáveis por uma aceitável taxa de escolaridade média da população (no Pará, de 5,9 anos e a média nacional de 7,2 anos). Em síntese, quase 70% dos jovens paraenses estavam excluídos das perspectivas de desenvolvimento e destinados ao subemprego ou desemprego, por impossibilidade de inserção no moderno mercado de trabalho” (SYNERGOS, 2015, p. 14).

Neste contexto, cumpriam-se, as circunstâncias necessárias para que no Pará, como já mencionado, a rede de atores privados encontrasse berço para concretamente se efetivar e foi pelo “Pacto pela Educação no Pará”, que congregou setores da sociedade civil, da iniciativa privada e ainda de Organizações Internacionais, e consolidou o Sistema Paraense de Avaliação (SisPAE) com o intuito de monitorar e avaliar, em larga escala, as habilidades e

competências desenvolvidas pelos alunos da rede estadual durante a trajetória escolar, que se garantiu as condições objetivas para essa efetivação.

Desta feita, conforme Carvalho e Gouveia (2020, p. 12), “No estado do Pará, ao longo do período de 2004 a 2018, sob três mandatos de Simão Jatene (PSDB), foram criadas e aprovadas medidas legais que legitimaram a interlocução do poder público com o privado”.

Inicialmente, a regulamentação das PPPs, no Pará, se deu com o Decreto estadual n. 5.385 de 4 de março de 2005 que instituiu o Comitê Gestor de Parceria Público-Privada; Decreto estadual n. 713, de 1º de abril de 2013 que instituiu o Programa de Parcerias Público-Privada (PPP/PA) e regulamentou o Conselho Gestor de Parcerias Público-Privada do Estado do Pará (CGP/PA), para a gestão dos contratos e procedimentos necessários para a contratação de Parcerias Público-Privada no âmbito da Administração Pública do Estado do Pará, criado pela Lei Estadual n. 7.649, de 24 de julho de 2012 e o Decreto n. 694/2013 instituiu o Comitê de Governança Estadual e os Comitês de Governança Regionais do Pacto pela Educação.

Tais medidas permitiram a PPP em toda a rede pública paraense de ensino com a assinatura de convênios, programas e projetos como o Programa Jovem do Futuro, Aprender Mais, o Pacto pela Alfabetização na idade certa, Escola de Tempo Integral e o **Projeto “Mundiar”**. Disso decorre a “tendência de encolhimento do setor público e avanços do setor privado, não apenas na oferta da educação básica, mas também no acesso ao fundo público” (CARVALHO; GOUVEIA, 2020, p. 23), que pode ser por meio de transferências de Convênio-Educação, bem como pelas transferências de recursos para instituições privadas sem fins lucrativos.

Diante deste contexto pactuado entre governos estadual, municipais e representantes do setor privado, tivemos a disputa pelos fundos públicos, bem como a formatação de projetos de educação que deliberadamente vinculava o controle das ações aos resultados.

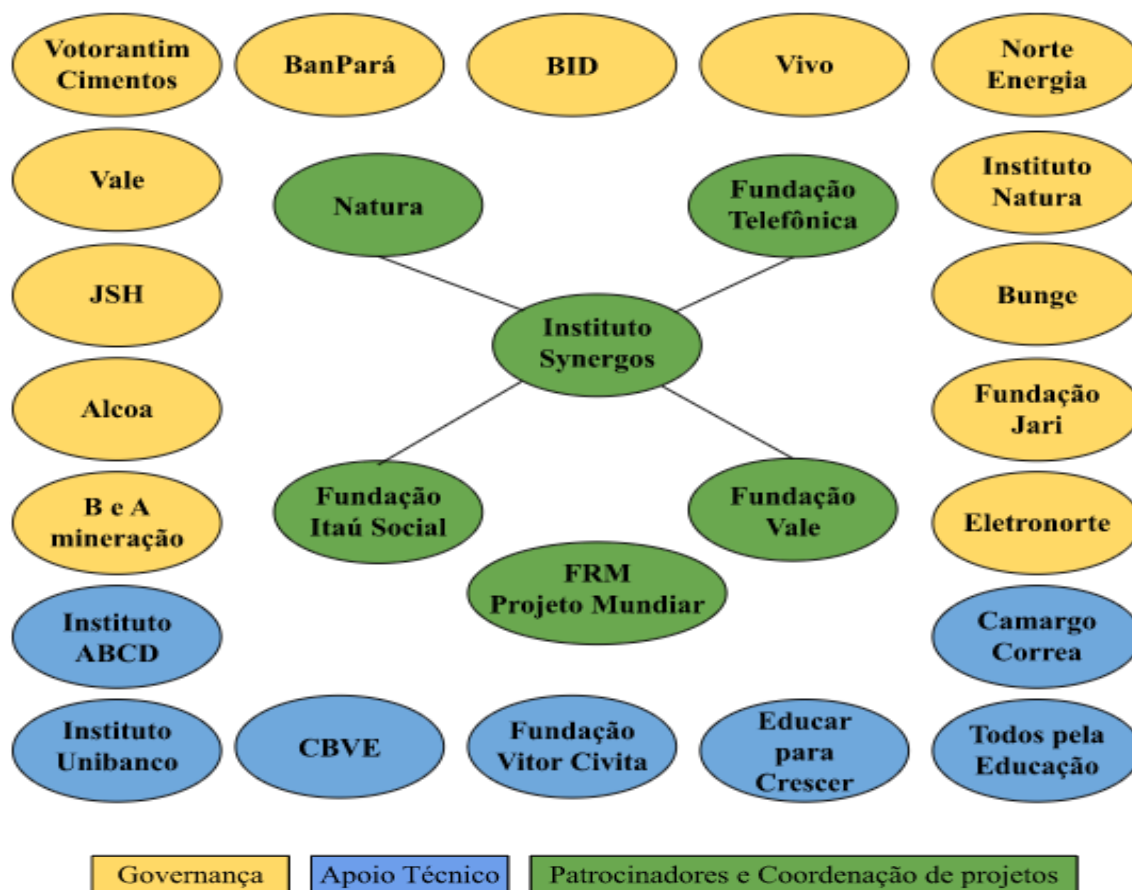
O “Pacto pela Educação do Pará” foi iniciado no segundo semestre de 2012, e estava formatado em quatro fases: 2012 a 2013, anos iniciais; 2014 a 2016, anos intermediários; 2017, anos finais quando então a função de Organização Estruturante foi repassada do Synergos à SEDUC-PA. Neste contexto, além dos parceiros iniciais como o Instituto Unibanco, Instituto Natura, Fundação Itaú Social, Fundação Telefônica e Fundação Vale, a Cia Refinadora da Amazônia, também ocorreu a adesão de 21 novos parceiros ao Compromisso do Pacto pelo Pará, entre eles a Alcoa, a Agropalma, Tora Brasil, Imerys Rio Capim, Dow Corning, a Federação das Associações Comerciais e Empresariais do Pará-

FACIAPA e o BanPará. Coube ao Banco Interamericano de Desenvolvimento promover a operação de empréstimo que garantiu as bases financeiras para a implantação do Plano Estratégico, além de todo apoio técnico à gestão da SEDUC-PA. No que se refere aos municípios que aderiram, foram as Associações e Consórcios Municipais e da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME-PA) que deram o apoio necessário.

A intenção, registrada nos documentos oficiais, era a de que, pelo pacto, a educação paraense passaria por uma enorme transformação e as avaliações futuras comprovariam esse feito. No entanto os projeto instituídos via PPEP apresentaram resultados muito aquém das expectativas, pois conforme o próprio relatório do Synergos (2015, p.129), quando da avaliação do Pacto, foi declarado que: “Podemos verificar, entretanto, que os resultados finais ficaram longe da meta pactuada de aumento de 30% do IDEB, em todos os níveis, até 2017”.

A seguir, demonstramos a rede de membros do setor privado que constituiu o Pacto Paraense:

Figura 02 Rede do “Pacto pela Educação do Pará”.



Fonte: Palestra “Pacto Pela Educação no Pará” Disponível em www.cee.pa.gov.br. Com nossa adaptação (2022).

Ao observarmos a legenda mais atentamente, que sinaliza a conformação da rede antes apresentada, podemos identificar os membros locais, nacionais e até internacionais e entender, minimamente, a influência de cada um dentro da organização do “Pacto Pela Educação do Pará” e com isso também é possível inferir que não foi garantido, logo no início do processo, espaço às representações de Pais e Mestres ou dos movimentos sociais comprometidos com o controle da educação pública paraense de qualidade social. Confrontar este tipo de pacto, que exclui as representações sociais do momento decisivo de elaboração das possibilidades de atuarem efetivamente, deve ser uma preocupação central, pois a PPP não é e nunca será a solução mais democrática para os problemas que há décadas constatamos e que, nessa realidade “aproveitada” pela rede de privados, só tende a agudizar com altos índices de abandono e de evasão escolar.

Insistimos que não será por ação justamente do privado, que tais demandas deixarão de existir; pelo contrário, a precarização da educação escolar pública faz parte de um projeto maior que busca “transformar a educação em uma commodities vendável” (APPLE, 2005. p. 47) e tais parcerias acabam funcionando como mecanismos de regulação e de dominação do social. Para Miranda (2020, p.40):

A teia de atuações dos aparelhos privados evidência que as suas estratégias têm como sustentáculo a inter-relação com o Estado, que é acionado de diferentes maneiras, seja para exercer a coerção, seja para ‘educar’, propiciando a intensificação e o aprofundamento da exploração e expropriação do conjunto da classe trabalhadora e rifando recursos naturais e direitos sociais histórica e arduamente conquistados.

Percebe-se que o Estado tem sido o grande mediador na determinação dos rumos da educação ao garantir espaço, que trata, objetivamente, do tema privatização, no parlamento, nas secretarias de governo, nas comissões de temas sociais, aos atores privados que “estão geralmente ligados em rede, muitas vezes financiando os projetos uns dos outros, e encomendando estudos que apoiem o trabalho um dos outros” (CGE - 2017). Segundo Ball (2018, p. 2), “Com relação a isso, a governança educacional e o estado educacional estão mudando e sendo mudados de formas bem claras, e a educação está sendo retrabalhada como uma oportunidade de lucro”. A ideia central dessa modalidade de ação do Estado tem sido em função do alcance de metas e resultados.

Nesse sentido, estamos presenciando a manipulação perversa do acesso ao conhecimento e, conseqüentemente, o aprofundamento do vazio existencial, pois o espaço escolar muitas vezes é o único local onde crianças, adolescentes e jovens interagem com seus

pares trocando experiências de vida. Sim, consideramos que eles têm suas próprias experiências apesar da pouca idade e a escola é local para criar, imaginar, conversar, desabafar sobre as diversas dificuldades que passam na vida que, nesses tempos, são tão intensas. Reagir e agir numa outra perspectiva, agora mais criativa e acolhedora, é um ato de empatia que deve servir para alimentar a esperança de transformação na vida de milhares de crianças, adolescentes e jovens.

Conforme Taffarel (2021, p. 2), a prevalência imperialista do capital está em curso acelerado e como exemplo:

Podemos mencionar todas as reformas educacionais que estão em curso no Brasil, desde a reforma do Ensino Médio até a BNCC implantada na lógica empresarial em todos os municípios brasileiros. Existe, portanto, um alinhamento da política econômica com as demais políticas na educação, na ciência, na saúde, e em toda a estrutura estatal responsável pelas quatro funções sociais do Estado - Garantir soberania, direitos constitucionais, infraestrutura produtiva e garantir o equilíbrio dos três poderes e a sociedade civil.

Conforme a autora supracitada, o que tem prevalecido são as imposições econômicas sobre a legislação educacional; por isso, as mudanças que já temos constatado, no campo das políticas educacionais, devem ser analisadas à luz da luta de classes e consideradas as condições objetivas da classe dos trabalhadores, que é a mais penalizada quando da implementação dessas reformas, em formato de projetos, na rede pública de educação.

Entendemos que uma sociedade democrática e republicana tem, na educação formal de qualidade para todos, um elemento fundamental para a coesão e harmonia social, realidade que aqui passa ao largo, pois “a política pública educacional brasileira caracteriza-se pela boa vontade de professores, sem espaço, sem material, apenas com um conjunto de alunos e um teto” (CNTE-2017, p.204) e não pela atuação responsável dos governos que se alternam e não resolvem as demandas da educação pública e temos, como resultado: a precarização institucionalizada na escola e, em muitos casos, já naturalizada como se esse fosse o único destino de tudo que é articulado à população pobre, conforme relatório da CGE (2017). No Pará esta situação tem sido constante.

Neste contexto, evidenciado há anos, é a criança, o adolescente, o jovem e o adulto que estão sendo desrespeitados em seus direitos e, em muitos casos, não conseguem concluir a trajetória escolar regular; com isso, a dívida social, que culmina em intensa desigualdade, continua sendo mantida, apesar do conjunto de leis educacionais em vigor, como aqui já registramos. A garantia e a inclusão à educação, como sabemos, vai muito além da matrícula

em cursos de aceleração da aprendizagem, pressupõe padrões bem definidos, conforme a necessidade de cada ciclo escolar. Na verdade, conforme Peixoto (2013, p. 03):

No Brasil, a universalização da educação pública e gratuita de qualidade teve, no âmbito do Estado, sempre dificuldades para se desenvolver, tanto pelos interesses privados que o Estado representa - ou seja, uma burguesia que não assumiu um projeto público e universal de educação gratuita nos momentos em que se colocavam em prática projetos de desenvolvimento - quanto pela ação e força política que as instituições e interesses privados mantiveram durante a história da educação brasileira.

Sobre a resistência à universalização da educação pública com a qualidade que consideramos significativa, fica claro que ela perpassa pelo forte interesse político e, principalmente, o privado comercial, daí porque ser tão controlada pela burguesia dominante. O caso do Pacto paraense, é um exemplo a ser responsabilmente considerado.

A prestação do direito à educação com qualidade social, por parte do Estado não pode ser colocada em segundo plano, pois é dela e com ela que a cidadania pode ser manifestada nas diferentes instâncias sociais e no espaço escolar não deve ser diferente, pois as atividades de mobilização e os devidos procedimentos voltados à melhoria da qualidade da educação devem ali ser pautados diariamente.

Seguiremos adiante contextualizando o território e a educação pública paraense, na expectativa de aprimorar nosso entendimento sobre nosso objeto de pesquisa.

3.1 Contextualizando o território, a educação paraense e a necessidade de um “novo” Projeto de Aceleração da Aprendizagem.

Localizado na região Norte do País, o Estado do Pará⁵¹ apresenta uma população de 8.690.745 hab. com rendimento domiciliar per capita de R\$ 883,00 e é o segundo maior Estado do Brasil em extensão territorial. É dividido em 144 municípios, agrupados em 12 regiões de integração e onde vivem 8.074 milhões de pessoas (IBGE, 2017). Altamira é o maior deles, e o quinto município mais extenso do mundo. Belém é a sua Capital. Ananindeua, município onde estamos desenvolvendo este trabalho de pesquisa, é o segundo município mais populoso do Estado e o quarto da Região Norte, com população estimada em

⁵¹ Os dados aqui utilizados foram retirados da publicação anual da Fundação Amazônia de Amparo a Estudos e Pesquisas (Fapespa), 1ª edição de 2018 “Pará em Números”. Disponível em: www.fapespa.pa.gov.br Acesso em 03 de março de 2021.

2020 de 535.547 hab. sendo destes 38.378 alunos da rede pública de ensino matriculados em uma das 86 escolas públicas ou em um dos 22 anexos.

Segundo a Fapespa (2018), a origem do nome Pará vem do termo Pa'ra que significa rio-mar na língua indígena tupi-guarani, pelo fato de que o braço direito do rio Amazonas aumentava o seu volume com as águas do rio Tocantins. Isso impedia de se ver a outra margem do rio. O que dava a noção de mar. O primeiro nome dado pelos portugueses foi Feliz Lusitânia, substituído posteriormente por Grão-Pará, que significa grande rio e, finalmente, Pará.

O Estado do Pará representa 16,66% do território brasileiro e 26% da Amazônia e tem, nos seus 1.248.042,32 km², diversas fontes de exploração de recursos naturais e por isso desponta como um dos Estados mais importantes do País com previsão de crescimento de 4% em dois anos entre 2020 e 2022. Está localizado ao Norte do Brasil e se situa entre a Guiana e o Suriname, ao norte; o Amapá e o oceano Atlântico, a nordeste; o Maranhão, a leste; Goiás, a sudeste; Mato Grosso, ao sul; e Amazônia e Roraima, a oeste (FAPESPA, 2018). Apesar da constatação de crescimento, na área social o Estado paraense é, historicamente, carente, com destaque para a área educacional.

Nesse embate, temos um Estado potencialmente rico, mas pelas opções políticas assumidas, extremamente empobrecido, isto é, apesar de o Estado do Pará despontar perspectivas favoráveis ao desenvolvimento econômico, por meio da exploração dos recursos naturais, todavia “ainda perduram disparidades quanto à disponibilização de equipamentos públicos voltados a garantir a melhoria das condições de vida da população, sobretudo das classes populares que ocupam os espaços periféricos” (PA-2015).

Desta feita, é imprescindível que as políticas sociais e em particular as educacionais, se voltem para a perspectiva democratizante na qual a descontinuidade, o experimentalismo, a padronização e a competitividade não sejam as características mais importantes.

Neste contexto, o “Mapa da Exclusão Social do Estado do Pará - 2021”⁵², revela que:

O Estado do Pará, pela dimensão territorial e especificidades geográficas, históricas e socioeconômicas que configuram suas regiões, suscita a necessidade de observação detalhada de aspectos direcionados às realidades sociais mais vulneráveis que favoreça mensurar a eficácia de ações e políticas voltadas ao seu contexto populacional (FAPESPA, 2021, p.13).

⁵² Consiste em um documento anual e regionalizado sobre a realidade social do Estado, fazendo referências aos dois últimos anos imediatamente anteriores. Foi instituído pela Lei nº 6.836 de 13 de fevereiro de 2006, alterada pela Lei ordinária nº 8.327, de 22 de dezembro de 2015, é de responsabilidade do poder executivo, devendo ser entregue anualmente ao poder legislativo, juntamente com o Projeto de Lei Orçamentária Anual, e no mesmo prazo ao Tribunal de Contas do Estado do Pará. Disponível em: <<http://www.fapespa.pa.gov.br>>. Acesso em: 17. jan. 2022.

Segundo a Fapespa, torna-se importante, a partir do diagnóstico realizado por sua equipe de técnicos e colaboradores das demais secretarias de Estado, a divulgação dos dados coletados, a fim de que sejam melhor direcionados o planejamento e monitoramento das políticas públicas, bem como possa instrumentalizar o exercício do controle social.

Ao fazermos uma análise comparativa dos anos de 2014 ao de 2020, podemos constatar que pouca coisa mudou no cenário paraense, mesmo considerando que o resultado das ações requer tempo para que, efetivamente, a sociedade o perceba. Salvo alguns indicadores, que tiveram alguma evolução positiva, consideramos que, em sua maioria, os indicadores continuam revelando que, no Pará, os governos se alternam, mas efetivamente a população menos favorecida continua sendo usurpada em seus direitos e, com isso, vítima constante de todas as formas de discriminação, pobreza e sujeição. Recursos básicos como ter disponível em sua residência um banheiro para uso pessoal e exclusivo ainda é negado para 13,31% da população. Essa constatação nos impulsiona a uma urgente reflexão, mas não só isso, nos impõe agir no sentido de provocar concretamente um futuro promissor para as crianças, adolescentes e jovens paraenses, uma vez que a situação objetiva da realidade social tem ligação direta com o tipo de educação que recebem.

A seguir, disponibilizamos tabela 01, com resumo de alguns indicadores sociais, que sinalizam o contexto em que vivem (vivem) milhares de paraenses, conforme dados retirados do documento supra citado e a figura 03 que em síntese mostra os indicadores de infraestrutura das escolas paraenses conforme Censo / Inep – 2021.

Tabela 01 – A realidade paraense por indicadores sociais nos anos de 2014 a 2020.

Indicadores	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020
Expectativa de vida	72,78	72,70	72,57	72,58	Dados não encontrados	73,52	71,69
Renda média do trabalhador de 14 anos ou mais	R\$ 1.459,00	R\$ 1.417	R\$ 1.397	R\$ 1.427	R\$ 1.542	R\$ 1.709,00	R\$ 1.765,00
Família em situação de pobreza	1.843.000 23%	Dados não encontrados	Dados não encontrados	Dados não encontrados	Dados não encontrados	3.606.55 41,76%	3.562.752 ou 40,84%
Taxa de mortalidade infantil (menos de 1 ano por mil nascidos vivos)	15,77	14,92	15,63	15,26	14,99	15,11	14,81
Domicílios com água geral em rede geral	52,52%	54,03	51,44%	49,19%	50,03%	50,06%	49,05%

Esgotamento sanitário	50,31%	53,35	11,50%	12,48%	15,27%	18,63%	21,92%
Coleta de lixo	74,78	75,87	75,55	77,15	76,62	77,25 %	77,81%
Domicílios sem banheiros exclusivos	5,65%	5,43%	3,46%	12,09%	11,66%	12,87%	13,31%
Domicílios com paredes de material não durável	3,48%	3,35%	2,32%	1,84%	1,82%	2,51%	2,65%
Domicílio sem iluminação elétrica	1,79%	0,88%	1,50%	1,17%	1,10%	1,26%	1,20%
Taxa de homicídio por 100mil hab.	40,19%	40,99%	43,92%	46,34%	44,44%	32,01%	24,94%
Detentos reincidentes	Dados não divulgados	Dados não divulgados	35,9%	34,1%	53,52%	57,00%	58,00%
Detentos Não reincidentes	Dados não divulgados	Dados não divulgados	64,1%	65,9%	46,48%	43,00%	42,00%
Reintegração social de adolescentes em cumprimento de medidas socioeducativas.	20,86%	37,51%	35,70%	42,22%	45,67%	47,33%	47,44%

Fonte: Elaborado pela autora com base no Mapa da Exclusão do Estado do Pará. Série histórica de 2014 a 2020.

Figura 03 Síntese dos indicadores de infraestrutura das escolas públicas no Pará – etapa E.M referente ao ano de 2021.

Percentual de escolas da unidade federativa com essas características.



Fonte: Censo, INEP – 2021.

Considerando o momento histórico porque passamos, da pandemia da Covid-19, concluímos, que o próximo Mapa da Exclusão Social do Pará referente ao ano de 2022 revelará os impactos ainda maiores causados pelo fechamento das unidades de ensino e a necessidade de maior mobilização por parte do governo e suas secretarias, assim como da comunidade escolar, pois, particularmente, a educação escolar pública foi extremamente atingida ao longo dos anos de 2020 e 2021, quando teve suas atividades regulares paralisadas ou modificadas em obediência ao Decreto governamental⁵³ e Lei nº14.040 que orientavam o isolamento social e normas educacionais excepcionais.

Os novos dados, do Mapa da Exclusão, quando divulgados certamente refletirão nos índices de abandono e evasão escolar e, conseqüentemente, na distorção idade-série que ainda serão verificados. Conforme o "Relatório de Capital Humano Brasileiro - Investindo nas Pessoas" divulgado em 04 de julho de 2022 pelo Banco Mundial, "Uma criança brasileira nascida em 2021 perderá, em média, 46% do seu potencial total devido às condições de saúde e educação, agravadas pela pandemia de COVID-19. Já para as nascidas em 2019, esse percentual era de 40%". Considerando que em 2020, no Pará, 40,84% das famílias já estavam em situação de pobreza, os dados do relatório do BM são realmente preocupantes e o usufruto dos direitos sociais fica cada vez mais distante dessa população. Neste sentido, importa que esta população tenha garantido efetivamente os meios necessários para superar todos os entraves e o Estado seja cumpridor das condições dignas de moradia, saúde e educação.

Segundo o IBGE - PNADC / 2019, em termos de indicadores sociais, no Estado do Pará, observa-se um cenário menos favorável quando comparado com a média brasileira. A pobreza⁵⁴ marca o Estado do Pará com altos índices em relação aos demais Estados da federação, como por exemplo na condição de: Extremamente Pobres - Pará 15,9% e 6,6% no Brasil, respectivamente. Como num ciclo vicioso, essa realidade acaba refletindo consideravelmente na expectativa quanto ao número de anos de estudos da população paraense que é bem menor que a do restante do País, com 8,5 contra 9,5, respectivamente e diz muito acerca do descaso do poder público com a educação de milhares de crianças e jovens paraenses (FAPESPA, 2018).

⁵³ Decreto nº 609 de 16 de março de 2020 dispõe sobre as medidas de enfrentamento, no âmbito do Estado do Pará, a pandemia do Coronavírus – 19. Lei nº 14.040, de 18 de agosto de 2020.

⁵⁴ Conforme o Mapa da Exclusão Social do Estado do Pará, (Fapespa/2019) "A pobreza é uma situação social e econômica caracterizada por uma carência marcada na satisfação das necessidades básicas. As circunstâncias para especificar a qualidade de vida e determinar se um grupo em particular se classifica como pobre seria o acesso a recursos como: educação, moradia, água potável, assistência médica, e outros. Assim como são consideradas importantes as ocorrências de trabalho, nível de estudos e rendimento familiar.

Vislumbrar o contexto objetivo em que vive a população do Estado perpassa, também, pela análise da realidade educacional, sendo esta central para o processo de transformação social, cultural, econômica e política. Outrossim, entendemos que as escolhas políticas feitas até aqui, pelos governantes paraenses, dizem muito das perspectivas a serem efetivamente concretizadas, a fim de erradicar as mazelas sociais reincidentes no território local e que via de regra, sacrificam perversamente a classe trabalhadora, que já apresenta um número elevado de desalentados que não têm mais conseguido resistir aos ataques dos projetos neoliberais efetivados, principalmente, a partir das reformas ultraconservadoras, aqui já mencionadas.

Quanto à educação paraense, esta pode ser visualizada nos seguintes números, conforme dados abaixo⁵⁵:

144 municípios;

12 Regiões de Integração;

927 Escolas públicas (259 do ensino fundamental, 277 fundamental e médio, 345 ensino médio e 46 anexos);

576.015 Alunos matriculados na Rede Estadual de Ensino;

16.323 Docentes Qualificados em diferentes campos do conhecimento;

22 Unidades Regionais de Educação (UREs);

19 Unidades SEDUC na Escola (USES);

50 Escolas de Tempo Integral;

06 Escolas Cívico Militar.

A SEDUC-PA, enquanto gestora, tem como finalidade desenvolver a política estadual de Educação Básica em todo o Estado do Pará nas etapas do Ensino Fundamental e Médio e modalidades, tanto regular como em tempo integral. No ensino médio, a SEDUC atende 319.626 alunos, destes 311.463 estão no regime regular e 8.163 no ensino médio integrado. Na educação profissional, temos 6.916 alunos e 57.006 na Educação de Jovens e Adultos, divididos em 19.780 no Ensino Fundamental e 37.226 no Ensino Médio. São 497 alunos que integram o ensino médio profissional. Assim, pode ser contabilizado um total de 363.768 matrículas no Ensino Médio e 192.464 no Ensino Fundamental no ano de 2020 (Dados da Coordenação Estadual do Censo Escolar - SEDUC/PA, 2020).

⁵⁵ Fonte: Relatório de Gestão da Secretaria de Estado de Educação - SEDUC/ PA, elaborado conforme dados da Coordenação Estadual do Censo Escolar - SEDUC / PA. Disponível em: www.seduc.pa.gov.br/relatoriodegestao-2020. Acesso em: 20. out. 2021.

No Pará, especificamente, quando se pensa na educação escolar pública, a exigência é maior dado o contexto geográfico complexo. Nesta perspectiva, a ação de líderes políticos progressistas, assim como as comunidades representativas, articuladas com responsabilidade republicana devem fazer valer o conjunto de leis que assegura a educação como direito e promotor da cidadania para todos e da capacidade de homens e mulheres trabalharem para desenvolverem a autonomia em diferentes dimensões da vida. Inferimos, baseadas em PIRES (2017), que já se tornou insustentável o discurso falacioso de modernização ou inovação atrelado aos princípios empresariais centralizadores, sob o argumento de que é melhor, porque gera resultados; na verdade, o que se pode constatar é a geração do desemprego, da doença, da fome e da violência de toda ordem.

Nestes tempos de crise econômica, é possível fazer a relação direta do nível educacional com o poder de ser “empregável”, pois são justamente as pessoas com baixa escolarização as mais afetadas pela instabilidade, pela falta de autonomia, pelo desemprego ou quando estão exercendo alguma atividade remunerada, via de regra, é no mercado informal sujeitos a toda forma de exploração que o capital pode provocar e sem nenhum direito ou qualquer tipo de garantia dada a alta rotatividade e instabilidade.

Para Cavalcanti (2021, p. 92), “as atividades autônomas informais estão inseridas na divisão social do trabalho capitalista, pois os trabalhadores contribuem para que se efetivem a circulação e o consumo das mercadorias produzidas pelas empresas capitalistas”. No sistema do capital, toda situação desfavorável ao trabalhador, certamente é a que lhe garante muito mais lucro.

A articulação coletiva necessária no contexto atual deve considerar, de maneira especial, a inclusão digital que tem se mostrado cada vez mais indispensável quando analisamos como cada sociedade se desenvolve. Inferimos que, quanto maior a garantia da inclusão digital a toda população, mais os serviços e o acesso às informações se efetivam e a sociedade se torna mais democrática e participativa.

Neste item, novamente segundo o Mapa da Exclusão Social do Pará (2019, p.95) “O quantitativo de domicílios paraenses com acesso à internet obteve crescimento entre 2016 e 2017”. Considerando as dimensões do Estado, observa-se que 66,40% dos domicílios registraram ter acesso à internet, em 2017, em 2016 era de 60,40%. A Região Metropolitana de Belém tem a maior concentração desse serviço e em 2017, chegou a 85,40% de seus domicílios; no entanto, as regiões ribeirinhas e periféricas sofrem com a quase inexistência deste tipo de serviço.

Segundo levantamento feito e divulgado em abril de 2021 pelo IBGE, 82,7% dos domicílios nacionais possuem acesso à internet, sendo o telefone celular a principal ferramenta utilizada pela população conectada. O uso maior do celular é entre os estudantes 88,1%, sendo muitas vezes um único aparelho utilizado por todos os moradores de uma mesma residência, estes têm que revezar sua utilização entre os membros da família.

Conforme discurso oficial da SEDUC-PA, foi pensando em superar o desafio de transformar as condições existenciais do Estado do Pará, e considerando a educação como elemento fundante de um Estado forte, que foram articuladas em 2013, conferências municipais e estadual em busca de aliançar o atual Plano Estadual de Educação (PEE-PA) para o período de 2015 a 2025 como elemento norteador das políticas que tratam da educação escolar pública paraense.

Neste contexto, a Lei nº 8.186, de 23 de junho de 2015, aprovou o atual Plano Estadual de Educação-PEE/PA e estabeleceu uma década de enormes desafios a serem superados, dadas as condições objetivas constatadas a partir da divulgação de indicadores educacionais cada vez mais preocupantes, principalmente os que se referiam à reprovação no ensino médio, a distorção idade-série, ao abandono e a evasão escolar.

A seguir demonstramos tabela com as taxas de aprovação, reprovação, abandono e distorção idade-série na rede pública e que, na ocasião (2011, 2012 a 2013), motivaram as ações do governo do Estado do Pará no combate a essas demandas, via políticas de Aceleração da Aprendizagem Escolar, além das taxas do período de vigência do **Projeto “Mundiar”** (2014 a 2021).

Tabela 02 – Taxas de rendimento escolar pública paraense - Etapa E.M / Urbana e rural⁵⁶.

ANO	APROVAÇÃO	REPROVAÇÃO	ABANDONO	DISTORÇÃO
2011	67,4%	13,1%	19,5%	60,9%
2012	68,0%	13,5%	18,5%	59,8%
2013	68,0%	13,6%	18,4%	57,5%
2014	69,2%	12,9%	17,9%	56,4%
2016	73,2%	11,7%	15,1%	52,7%
2017	74,0%	12,6%	13,4%	51,6%

⁵⁶ Ao final de um ano letivo, alunos matriculados em escolas públicas podem ser aprovados, reprovados ou abandonar os estudos. A soma da quantidade de alunos que se encontram em cada uma destas situações constituem as taxas de rendimento. Aprovação + reprovação + abandono = 100%. Disponível em: www.qedu.org.br. Acesso: 11/10/2022.

2018	75,9%	9,9%	14,2%	52,0%
2019	76,7%	12,1	11,2%	50,3%
2020	99,4%	00,0%	06,%	48,7%
2021	71,0%	12,%	17,0%	47,8%

Fonte: Elaborado pela autora conforme publicação disponível em www.qedu.org.br / Inep-BR.

Foi devido a constatação das principais demandas na educação pública, que a SEDUC-PA, segundo o Mapa de Exclusão Social do Pará - 2016, aplicou “Em 2015, na Educação Básica R\$ 2,3 bilhões, entre recursos provenientes do Tesouro Estadual, do Fundo de Desenvolvimento da Educação Básica (Fundeb) e de convênios”. A intenção, registrada nos documentos oficiais, era a de que, pelo PPEP, a educação paraense passaria por uma enorme transformação e as avaliações futuras comprovariam esse feito.

Ressaltamos, também, que, devido aos números antes divulgados e a urgência em modificá-los, conforme o que foi pactuado, no ano de 2015 foi intensificada a implementação do **Projeto “Mundiar”** em todo o Estado, atingindo a marca de 20.386 alunos em 94 Municípios paraenses em 90% das escolas públicas do Estado em 2017 e 19 mil novos alunos do fundamental e do ensino médio ingressaram no projeto e mais 12 mil em 2018 (SEDUC-PA, 2018).

Conforme texto do, à época, Secretário de Estado de Educação do Pará, Helenilson Pontes, publicado no Diário Oficial nº 32.913 de 24 de junho de 2015, por ocasião da apresentação do PEE à Assembleia Legislativa do Estado do Pará:

O desafio em transformar as condições existenciais do Estado do Pará é enorme, e a educação, concebida no Estado democrático como dever do Estado e da família, é o elemento fundante para a construção de um Estado forte, uma sociedade mais humana e fraterna, justa, solidária, com vistas a promover a dignidade e a qualidade de vida. Assim, o Plano Estadual de Educação é o elemento norteador das políticas educacionais para a próxima década, e cabe a toda sociedade transformá-lo em ações concretas por meio do exercício da cidadania.

Concretamente, foi firmado, por mais uma vez, o compromisso de transformar a realidade social do Estado, a partir das ações conjuntas, que incluíam a educação escolar pública, mas sem novidade alguma, visto que esse discurso tem sido pronunciado de forma recorrente pelos governos que se alternam no poder. São discursos de pouco efeito prático na vida dos sujeitos sociais titulares desse direito.

O governo, por meio da SEDUC, impõe a projeção e cumprimento de metas e depois divulga relatórios como se isso bastasse para transformar a realidade; na verdade, já são ações, historicamente, insuficientes e que se fossem julgadas por quem realmente faz parte do processo no cotidiano da escola, certamente seriam consideradas “como só mais uma estratégia para dizer que estão fazendo alguma coisa”, assim inferimos baseadas nas conversas informais que temos com nossos pares e com a comunidade quando nos intervalos das nossas atividades escolares.

As projeções estabelecidas, que buscam elevar a qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades, com a melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem de modo a atingir médias mais altas no Ideb, pode ser um exemplo do que temos inferido. Projeta-se, mas as condições objetivas são muito pouco modificadas para que sejam efetivamente alcançadas.

Tabela 03- Projeção do IDEB para o Ensino Médio 2015-2025.

IDEB	Projeção Inep - Brasil				Projeção Inep - PA						
	Ano	2015	2017	2019	2021	2015	2017	2019	2021	2023	2025
Ensino Médio		4,3	4,7	5,0	5,2	3,7	4,2	4,4	4,7	5,0	5,3
Alcançado		3,5	3,5	3,9	3,9	3,0	2,8	3,2	3,0	—	—

Fonte: <https://qedu.org.br/brasil/ideb> 2021

A tabela 03 demonstra a expectativa do órgão oficial - Inep, que trata de monitorar todas as instituições de ensino do País, e, principalmente, verificar a trajetória do estudante brasileiro (a) e, conforme padrão previamente estabelecido, medir a educação pública, num exercício que busca referenciar o debate sobre a qualidade da educação com orientações teóricas. No entanto, podemos observar que as projeções do Inep não foram alcançadas em nenhum dos anos transcorridos, o que nos remete ao entendimento de que as questões valorativas e limitadoras pretendidas até aqui, destoam da avaliação com sentido concreto para além da mera classificação.

Neste sentido, inferimos que não basta projetar o futuro para o alcance de números ou metas, antes de tudo o compromisso deve ser pautado em superar os obstáculos em todos os níveis de governo, com pactuações de ajuda mútua considerando a realidade objetiva das comunidades locais e suas diferentes juventudes, a realidade dos profissionais da educação, muitas vezes inconsistente, por causa da má formação, são fatores, entre outros, que têm

impedido a conquista da melhoria do aprendizado de crianças, adolescentes e jovens no Brasil e de forma preocupante no Estado do Pará. Neste item, Freitas (2018, p. 29) se pronuncia dizendo que:

A orientação teórica de tais estratégias é diversa e mostra um hibridismo de proposições que vai desde a fixação de medidas a serem obtidas nos exames nacionais (Ideb) e no PISA, até o desenvolvimento de processos contínuos de auto avaliação pelas escolas - entre outras iniciativas.

Diante disso, reconhecemos que a expectativa de qualidade alimentada pelo órgão oficial do Estado federal e assumida pelos órgãos local é pautada na regulação, que facilita a dominação hegemônica do capital, centraliza os resultados e continua atribuindo todo contexto desfavorável dos resultados aos profissionais da educação numa correlação de forças descompassada, uma vez que estes sequer são considerados, nos momentos iniciais do processo de elaboração das metas e estratégias, a serem postas em prática.

Para referenciar o que estamos afirmando quanto aos discursos falaciosos, recorreremos aos estudos feitos pela pesquisadora (já falecida) Dr^a Rosângela Novaes Lima-UFPA, que apresentou, em 2002, isto é, há vinte anos, o resultado de sua pesquisa de investigação sobre a política educacional paraense na perspectiva do padrão de qualidade da educação no Município de Belém no período de 1990-1995. Segundo Lima (2002, p.85):

Com vistas à *Melhoria da Qualidade do Ensino*, na gestão estadual foi atribuída a prioridade para o desenvolvimento de ações visando à eliminação do problema da repetência, reprovação e evasão escolar, principalmente nas séries iniciais do ensino fundamental. Nesse sentido a SEDUC deu continuidade às ações de implantação, expansão e implementação de projetos como o *Projeto Centros de Ensino Básico (CEBs)*, que visava transformar a 1^a e 2^a séries do ensino fundamental em ciclo básico de alfabetização, como alternativa metodológica do processo educativo, concorrendo para o aumento dos níveis de eficiência do Sistema Educacional, bem como possibilitando o ingresso de novos alunos pela obstrução do fluxo escolar.

Inferimos que, nos discursos oficiais, a questão da qualidade sempre é associada à melhorias “glamourosas” que perpassam pelo protagonismo juvenil, pela redefinição curricular, pela implementação de novas ações educacionais que passam pelo aligeiramento da aprendizagem, porém no final do processo o que temos verificado é a terrível precarização das instalações físicas e das relações pedagógicas da escola pública; a qualidade continua sendo um projeto especulativo.

Boaventura de Sousa Santos (2018), em artigo de opinião “O colonialismo insidioso”⁵⁷, ao tratar do colonialismo como modo de dominação afirma que “O que permanece de períodos anteriores é sempre metamorfoseado em algo que simultaneamente o denuncia e dissimula e, por isso, permanece sempre como algo diferente do que foi sem deixar de ser o mesmo”. Neste sentido, entendemos que se muda a forma, diferenciam-se determinadas épocas com o uso de novos termos para se referir à mesma coisa. O discurso é (re)construído para dissimular um novo tempo, para disfarçar suas reais intenções e a serviço de quem está posto. Esse convencimento tem sido recorrente por causa da pouca visão crítica da população, que acaba aceitando as manipulações dos governantes como se estes estivessem realmente agindo na perspectiva da transformação para o bem coletivo.

Neste contexto, Silva (2007, p. 227) nos diz que “Parece que a sociedade foi subitamente anestesiada por intermédio de um modo de pensar único, estando todos nós sujeitos a um processo de “inculcação simbólica” [...] realizada por meios nunca antes vistos”. É preocupante a percepção que temos de que a enorme indústria das falsas notícias, junto com a pouca busca pela verdade, tem levado as camadas mais baixa dos trabalhadores, a repetir justamente o discurso dos que lhes oprimem, reproduzem ódio aos partidos ditos de esquerda e não conseguem discernir a contradição existente entre o que é propagado pelos que estão atualmente no comando do País e o que efetivamente a eles é garantido como direito constituído.

Como mais um exemplo, de discurso inovador às avessas, podemos fazer uso de uma citação encontrada no documento “O ensino médio integrado no Pará como política pública” elaborado pela SEDUC em **2009** por ocasião do governo de Ana Júlia Carepa (2007-2010) e tendo como secretária de educação a senhora Iracy Gallo (2008-2009). Este documento já buscava justificar as ações que o governo deveria pôr em prática para combater as mazelas constatadas em momentos anteriores, como no Censo Educacional de 2005.

Em se tratando de Estado do Pará, a situação não difere do contexto nacional agravado pelo fato de os índices da Educação Básica nos remeterem a uma realidade preocupante posto que há um descompasso entre o que é previsto pela legislação e o que de fato é realizado nas escolas.

O Censo Educacional (2005) aponta que no Pará [...] ¼ dos jovens são excluídos da escola todos os anos, constatamos que muitos desses jovens já têm seu futuro ameaçado por não terem assegurado um direito que lhes é de posse (2009, p. 14).

⁵⁷ Publicado em 30 de março de 2018 no endereço eletrônico www.publico.pt. Acesso em 29. set. 2021.

É importante ressaltar, que já desde o início da década de 1990, no Brasil, ao seguir as orientações contidas, nas cartilhas gerencial e global como a Declaração Mundial de Educação para Todos, as políticas educacionais enfatizavam a necessidade de desenvolver ações para alcançar uma qualidade na educação pública denominada de total que, como já sabemos, se traduz em resultados e alcance de metas, competitividade, experimentalismos, controle do processo e responsabilização pela eficácia, efetividade e eficiência ou não das ações e a abertura de espaço para “a subordinação formal e concreta do setor educacional ao setor privado, com fins de lucro” (CARVALHO E GOUVEIA, 2020, P. 12). O lema “Tudo pode ser privatizado” tornou-se mais corriqueiro desde então.

Foi sobre este contexto de privatização, por ocasião da Sessão 6 ANPED Norte, na Mesa-Redonda “Público Privado na educação básica”, que Santos (2016) relatou que desde 2003 desenvolve com o Grupo Observe-UFGA pesquisas sobre os Programas do Instituto Ayrton Senna - IAS, do UNIBANCO/Itaú Social, Natura, Eletronorte, Fundação Vale, Vivo e Fundação Roberto Marinho, decorrentes de parcerias firmadas com o Governo do Estado do Pará, a partir do Plano de Desenvolvimento da Educação/Programa de Ação Articulada PDE/PAR e “Pacto pela Educação do Pará”.

Conforme Santos (2016), as pesquisas desenvolvidas pelo coletivo de pesquisadores objetivam demonstrar as implicações das PPPs na gestão das escolas públicas paraenses e o quanto a qualidade não tem sido alcançada, apesar da roupagem variada de novas categorias dos discursos oficiais.

No processo desta pesquisa, temos, também, verificado que a sucessão de edições anuais do Mapa da Exclusão Social do Pará só ratifica o que tem sido constatado pelos pesquisadores: a preocupante situação da educação escolar pública paraense não foi modificada como o anunciado, porque a PPP nos diversos setores do Estado só escamoteia a realidade de pobreza vivida pela população.

Assim, também constatamos, no relatório⁵⁸ enviado pela SEDUC-PA ao Tribunal de Contas e para a Auditoria Geral do Estado, quanto ao atendimento a jovens de 15 a 17 anos, que as ações que estão sendo desenvolvidas para que sejam cumpridas as metas previstas no PEE não estão surtindo o resultado esperado, pois, segundo a própria SEDUC:

⁵⁸ Documento que trata das medidas adotadas na SEDUC após recomendações do Tribunal de Contas do Estado - Contas do Governador - Exercício 2019. Disponível em: <<http://www.sistemas.pa.gov.br/validacao-protocolo>>. Acesso em: 23. jul.2021.

Quando verificamos o desempenho do Estado do Pará, o atendimento decaiu no intervalo de tempo entre os anos de 2016 e 2017, voltando a crescer a partir de 2018, mantendo-se em crescimento constante até 2019, porém pouco significativo.

Conforme Gutierrez *et al* (2019, p.44), “Os limites da situação social, econômica e educacional da população paraense tem alimentado o discurso salvacionista de todos os governadores do Estado do Pará, inclusive o do atual governador, Helder Zehluth Barbalho”. Também este gestor público, assim como todos os outros, assegurou em seu programa de governo que daria atenção especial à educação escolar pública visando ao alcance de melhores índices de qualidade educacional na tentativa de reverter o quadro preocupante em que a educação paraense atualmente se encontra e que penaliza principalmente a juventude.

O discurso registrado no programa da atual gestão (2019-2022) propõe reformar, concluir e construir novos prédios escolares, mas, acima de tudo, percebemos a ênfase nas estratégias para incluir, nivelar e aumentar a qualidade da educação pública conforme as reformas de gestão neoliberal que, desde sua origem, sinalizam ajustes fiscal, redução dos investimentos públicos na educação, privatização dos serviços e controle das ações, ou seja, mais uma vez o discurso mascara o descompromisso com a classe trabalhadora ao impor qualidade sem investimento naquilo que é necessariamente determinante para este mesmo grupo social.

Neste contexto, segundo o estudo, “Não é uma crise, é um projeto: os efeitos das reformas do Estado entre 2016 e 2021 na educação”, desenvolvido por Pellanda e Pipinis (2021, p.24):

[...] diversas reformas têm sido empreendidas com forte apoio da pasta econômica dos governos Temer e Bolsonaro, as quais seguem uma agenda de Estado mínimo inspirada no arcaico e anti-direitos Consenso de Washington. As reformas empreendidas impactam diretamente tanto a capacidade do Estado promover bem estar social e a garantia dos direitos humanos, econômicos, sociais, culturais e ambientais (DHES-CA), como também os servidores públicos, de forma geral, e da educação, de forma particular.

Com base em mais este estudo, podemos concluir que, ao realinhar as agendas locais de austeridade às nacionais, que, por sua vez, já estão sob o domínio dos Organismos Internacionais, mesmo considerando contextos diferentes, o governo do Pará assumiu a responsabilidade de faltar com o compromisso registrado no atual PEE-PA, que é garantir o acesso, a permanência e as condições objetivas às crianças, aos adolescentes e jovens e ainda as condições dignas de trabalho aos profissionais da educação, bem como aos demais membros do grupo gestor que estão na rede pública de ensino.

Conforme Gutierrez *et al* (2019, p.51) “as propostas [...] do Programa da gestão Helder Barbalho estão focadas em vários aspectos da educação básica e são importantes instrumentos ou parâmetros para se avaliar as perspectivas da atual gestão no que tange à educação”.

Vejam, a seguir, o quadro - resumo que mostra os discursos / *slogans* divulgados pelos governantes paraenses como proposta de programas e projetos em vistas de garantir a qualidade da educação escolar pública nos últimos 27 anos no Estado do Pará.

Quadro 03 - Discursos oficiais dos governos do Pará de 1995 a 2022.

GOVERNADOR	ANO/ GESTÃO	SLOGANS / AÇÕES
Almir Gabriel (PSDB)	1995 a 1999 1999 a 2003	Melhoria da Qualidade do Ensino para o desenvolvimento - Projeto Centros de Ensino Básico (CEBs), política de municipalização da educação.
Simão Jatene (PSDB)	2003 a 2007	Municipalização do desenvolvimento pela educação, Programa Novo Pará.
Ana Júlia Carepa (PT)	2007 a 2011	Dignidade com ensino público de Qualidade - Elementos para uma política educacional democrática e de Qualidade Pará Todos.
Simão Jatene (PSDB)	2011 a 2015 2015 a 2019	Pacto pela educação do Pará - Programa de Melhoria da Qualidade e Expansão da Qualidade da Cobertura da Educação Básica.
Helder Barbalho (MDB)	2019 - em exercício	Um Olhar para o futuro: trabalho e presença: Melhorar os indicadores de qualidade educacional. Educa Pará: Todos juntos pela garantia do direito de aprender

Fonte: Quadro elaborado pela autora com base em leituras de programas de governos divulgados em *sites* oficiais – 2022

Evidenciam-se, nos *slogans* propagados nesses últimos anos, a perspectiva de melhoria da qualidade da educação paraense, mas nenhum governo conseguiu, efetivamente, alcançar tal qualidade porque as ações declaradas têm sido desenvolvidas de maneira submissa às recomendações internacionais, bem como pactuadas com as agendas de partidos e alianças políticas e daí extremamente centralizadas quanto ao planejamento e autoritária no momento da implementação, ainda por não garantir a participação do conjunto gestor da escola e por não viabilizar as mudanças estruturais extremamente necessárias para tal melhoria. São propostas sempre visando o futuro, e sem o devido comprometimento com o presente. Nossas

conclusões sugerem que tanto os *slogans* contidos nos programas, como as ações dos sucessivos governos pouco alteraram a realidade dos milhares de estudantes da rede pública, no sentido de resolver suas demandas como o direito à educação com qualidade.

Conforme estudos realizados por Barros (2009, p.103), a política de municipalização do ensino iniciada no governo de Almir Gabriel e adotada na gestão seguinte como estratégia de desenvolvimento significou que “a continuidade do governo Jatene está expressa pela base estratégica de tentar incorporar novas demandas sociais e fortalecer o pacto firmado em oito anos, pelo qual o Estado e a iniciativa privada procuraram articular suas ações”. Neste estudo, o autor procurou evidenciar que Simão Jatene buscou dar continuidade às ações do governo anterior (do mesmo partido - PSDB) a fim de modificar (será?) a situação da educação pública que já era extremamente preocupante; desta feita, com a iniciativa privada assumindo o controle de planejamento, formação e execução.

No entanto, conforme documento apresentado ao Ministério Público Federal no Pará pelo Sindicato dos Trabalhadores em Educação Pública do Pará - SINTEPP, em junho de 2015, as ações articuladas com o setor privado não lograram os resultados esperados e serviram de matéria de capa dos maiores meios de comunicação do Estado, como exemplo, o jornal “Diário do Pará”, na matéria “Pará ainda não leva Educação a sério”, que informou que a empresa de consultoria Macroplan Prospectiva, Estratégia & Gestão mostrou que o Pará foi o Estado que mais caiu nos *rankings* de indicadores da última década. Ainda a TV Liberal abordou a grave situação da educação nas escolas do Pará no ano de 2015 e salientou que essa é uma realidade que mostra a precariedade da rede já desde o ano de 2014.

Também Carvalho e Gouveia (2020) esclarecem que, no afã de resolver ou minorar os problemas constatados em cada gestão (por omissão, corporativismo, descontinuidade, rotatividade dos gestores públicos), os governos vêm alternando ações paliativas que pouco modificaram a realidade da educação paraense ao longo das últimas décadas, apesar do vultoso repasse dos recursos públicos ao setor privado.

Ressaltamos que a cada movimento governamental, por meio da SEDUC-PA, enormes volumes financeiros são gastos sem que haja, efetivamente, a devida prestação de contas à população. Neste item, com a mudança de governo, a partir de 1º de janeiro de 2019 e posse do Sr. Helder Barbalho, juntamente com o novo secretariado, todos os projetos da SEDUC-PA foram revistos e o “Pacto pela Educação do Pará” não foi mais considerado como ideal

para dar continuidade às políticas educacionais paraenses⁵⁹. Novamente, todos os *slogans* dos programas educacionais foram modificados, mas, até o momento em que escrevemos este texto⁶⁰, não percebemos transformação alguma em favor da população.

Para Silva (2012), “a comunicação por *slogan* prejudica o entendimento da mensagem que se pretende difundir, pois, quando eficiente, o *slogan* cessa o debate e prejudica a reflexão sobre o tema que se comunica”. A burguesia, historicamente, faz uso de estratégias de dominação e pela mensagem dos *slogans* divulga falsas verdades para continuar conduzindo a sociedade conforme seus interesses privados. O discurso acerca dos problemas constatados na educação pública, como em um movimento viciado, é o de que são sempre causados no limite dela mesma, como se a educação escolar fosse uma realidade à parte, que nada tem a ver com as escolhas das áreas econômica, política e social.

Segundo Shiroma *et al* (2005, p. 2), “Paulatinamente, os problemas educacionais vão sendo traduzidos como problemas de gestão da educação, de má administração. Somam-se à “lista das palavras mais usadas” vocábulos como monitoramento, gerenciamento, avaliar”. Ainda para Shiroma (*idem*), “Separados dos contextos políticos em que foram produzidos, os discursos oficiais tendem a ocultar também a dimensão valorativa que os informa”. Esta constatação da autora nos remete ao quadro dos *slogans* dos governos paraenses supracitados, quando todos demonstram o compromisso pela qualidade da educação da rede de ensino, no entanto, inquerimos: qualidade com quais valores? Comprometida com qual fração de classe? Diante dessa ocultação, Shiroma *et al* concluem (p.13) que todos devemos ter “um olhar investigativo sobre os textos oficiais - legislação, relatórios, documentos - para ler o que dizem, mas também para captar o que “não dizem”, [...] como objeto de interpretação”.

A formação do jovem, atualmente oferecida nas escolas brasileiras, está mais comprometida com um currículo oculto neoliberal e as implicações disso se materializam no perfil do trabalhador do futuro caracterizado pela flexibilização, pela tolerância às injustiças trabalhistas (porque incentiva a concorrência e essa nem sempre é justa), ao egocentrismo, com uma formação vazia de humanidade, do que para responder às demandas sociais através de uma educação como projeto de sociedade que garanta a vivência democrática e o respeito mútuo.

⁵⁹ Ao visitar o *site* da SEDUC- PA em 08 de janeiro de 2020, pude verificar que a última vez em que havia uma publicação referente ao Pacto pela Educação do Pará foi dia 21 de maio de 2018, às 11h e tratava da inauguração de mais uma unidade escolar no interior do Estado. Depois dessa publicação, em conformidade com a Lei 9504/97 nada mais foi publicado por causa do período de campanha eleitoral. A nova gestão eleita instituiu novas agendas educacionais.

⁶⁰ 08 de Outubro de 2021.

Ademais, educação escolar realmente qualificada é aquela que tem o compromisso de ser socialmente justa, que se expande para incluir todos os segmentos que dela precisam, que busca mediar os saberes conforme as necessidades do aluno enquanto criança, adolescente, enquanto jovem trabalhador, que não limita a formação aos itinerários empacotados e nem às especializações que atendem tão somente aos interesses da burguesia e às necessidades do mercado. Estejamos atentos, pois, conforme Araújo (2019, p. 29), “Os diferentes itinerários, são estruturas destinadas a segregar e eliminar os alunos vindos do povo do acesso à cultura geral”.

Objetivamente qualquer aposta sobre o futuro da educação escolar pública é arriscada nesta sociedade de classes, que insiste em um modelo de educação única, mas a ideia de que “apesar de todas as dificuldades vividas pela escola pública no Brasil, os jovens alimentam expectativas de que o Ensino Médio possa contribuir para suas vidas, favorecendo a continuidade dos estudos e uma boa inserção profissional” (LEÃO E CARMO, 2014, p.11), deve ser considerada como uma relevante bandeira de luta, a fim de projetar a elevação da qualidade da educação, conforme as necessidades desse público em potencial e considerando que, a partir do acesso à educação formal, diversas outras bandeiras de luta podem ser erguidas de maneira mais consciente e socialmente responsável. Neste sentido, a formação para o confronto de classes se torna imprescindível.

O ensino médio no Pará revela-se também precarizado, assim como na maioria dos Estados da federação, e capaz de limitar a formação dos jovens pobres a habilidades básicas e instrumentais e em contrapartida ser propedêutico quando voltado aos jovens de classes média ou superiores; assim sendo, sua finalidade única, que é preparar todos os jovens que desejam prosseguir com os estudos, bem como prepará-los para o exercício do trabalho e ainda para a plena cidadania que pressupõe entre outras, o usufruto do patrimônio cultural da humanidade é seguramente frustrada. Consideramos que essa dualidade é cada vez mais acentuada porque não há o reconhecimento das necessidades dos estudantes, em suas diversidades, e pela padronização instituída de cima para baixo, estão sendo tolhidos de fazer suas escolhas e, quando há a remota possibilidade para tal, ocorre sem as condições objetivas para efetivá-las, como exemplo, o já citado Novo Ensino Médio e seu falso protagonismo juvenil.

Segundo Araújo, identificar a dualidade como característica da educação escolar pública “revela um posicionamento teórico-político próprio de pesquisadores de orientação marxista que destacam o conteúdo político classista da educação escolar na sociedade capitalista” (2019, 36), e nos impõe uma tarefa árdua de enfrentamento ao conservadorismo e

à omissão, como atividade política de classe, da classe dos trabalhadores em educação enquanto missão histórica. Nossa atividade, no espaço da escola, pode e deve ser fonte de emancipação, pois, por ter a essência criadora, certamente que toda atividade educativa resultará em condições favoráveis para a transformação social em plena comunhão com a juventude. Nora Krawczyk (2011) nos lembra que “A escola média é a única instituição pública para os jovens sob a proteção dos adultos, ainda que existam outros espaços de trocas sociais além da escola” (p.762).

Neste sentido, nossa motivação tem que ser a de fazer da escola pública um lugar com significado para as juventudes, um significado que conduza à unidade na diversidade, porque “apesar de todas as dificuldades vividas pela escola pública no Brasil, os jovens alimentam expectativas de que o Ensino Médio possa contribuir para suas vidas, favorecendo a continuidade dos estudos e uma boa inserção profissional (LEÃO E CARMO, 2014, p.12).

É oportuno registrar que “foram várias gerações que lutaram para que o Estado brasileiro reconhecesse o jovem, enquanto sujeito de direitos. Partindo desse princípio, sempre se fez necessário a institucionalização das Políticas Públicas voltadas aos jovens”⁶¹, mas apesar do reconhecimento, tais políticas ainda se apresentam muito aquém do que as juventudes necessitam; na verdade, também falta maior engajamento por parte das próprias juventudes no sentido de cobrar do poder público políticas, que se expressem para além da medição e de parâmetros que desconsideram as suas subjetividades.

Segundo Dourado *et al* (2007, p. 16), em estudo denominado “A qualidade da educação: conceitos e definições.”

A exigência contemporânea de melhoria da qualidade da educação tem levado os países e os sistemas educativos a reconhecerem a complexidade do fenômeno educacional e a pensarem a questão da qualidade em toda a sua extensão, o que inclui reconhecer os fatores externos e internos que afetam a aprendizagem das crianças, jovens e adultos.

No entanto, governos se estabelecem, sistemas são instituídos, as demandas são identificadas, soluções são pensadas, definem-se as estratégias, assinam-se consensos, políticas são implantadas, avalia-se o aluno e, efetivamente, pouca coisa muda na realidade dos sujeitos da escola. Essa constatação vem confirmar a tese de que não basta reformar o sistema ou implementar inúmeros programas e/ou projetos, para que o ensino de qualidade seja alcançado. Maquiar os problemas existentes no campo da educação nunca será a solução,

⁶¹ Fundação Amazônia de Amparo a Estudos e Pesquisas do Pará-FAPESPA. Perfil da Juventude Paraense:2018.

porque, se melhor observarmos, veremos que “casualmente” as mesmas reformas são realizadas sob os mesmos formatos, seguindo as mesmas regras de privatização, flexibilização, sob a lógica da liberdade de escolha nas diferentes regiões dos países periféricos.

Registramos que, não somos contrários às avaliações, mas que essas se façam a partir de processos avaliativos que considerem realmente as várias dimensões da educação como já previsto nos próprios PNE e PEE em vigor. “Há, portanto, que se aprofundar investigações no sentido de captar melhor em que medida essas políticas atendem aos objetivos propalados de incidir na melhoria da qualidade da educação” (MACHADO, 2017, p. 225). Neste aspecto, foi implantado o Sistema Paraense de Avaliação Educacional - SisPAE⁶², que é o responsável por gerar as informações quanto à qualidade da educação a partir das avaliações em larga escala e fez parte do Programa de Melhoria da Qualidade e Incremento da Cobertura da Educação Básica no Estado do Pará.

Segundo a Revista do SisPAE 2016:

O SisPAE é executado pela SEDUC em parceria com a Fundação Vunesp, a quem compete a responsabilidade da aplicação, da apuração e da comunicação dos resultados da avaliação, vem configurando efetivo instrumento de subsídio à tomada de decisão sobre políticas para a educação.

A primeira edição do SisPAE ocorreu 2013, em seguida aconteceram mais três edições anuais, 2014, 2015 e 2016, a partir de então a avaliação passou a ser bianual, sendo realizada em anos pares.

Consideramos que, para Saviani (2014, p. 17), “‘Sistema’ denota um conjunto de atividades que se cumprem tendo em vista determinada finalidade”. Aqui, a finalidade maior do SisPAE, conforme discurso oficial, é diagnosticar a qualidade da educação escolar paraense e no processo da verificação apontar meios de melhor qualificá-la, se for o caso, e sempre é.

Vale aqui ressaltar que, a nosso ver, o SisPAE confirma a hipótese de que a agenda para a educação local está, desde seu processo inicial, comprometida com a agenda global de educação, pois a construção do SisPAE faz parte de exigências feitas pelo Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) quando das negociações de empréstimos monetários ao governo do Estado, assim como o faz com outros Estados, quando recorrem a

⁶² Ressaltamos que esta é a forma como a SEDUC - PA se utiliza para grafar a sigla quando se refere ao Sistema de Avaliação em questão.

esses mesmos empréstimos, ou seja, há a exigência de implantação de Sistemas de Avaliação em Larga Escala considerando sempre o rendimento em Matemática e Língua Portuguesa como sinalizadores da qualidade da educação, que é vista a partir da mensuração da eficiência e da eficácia por meio da medição dos processos de ensino e aprendizagem, tudo muito limitado e formatado.

Inferimos desta maneira amparadas na leitura do “Regulamento Operativo do Programa de Melhoria da Qualidade da Educação do Pará” / Contrato de Empréstimo 2933/OC-BR de 2013, que no item 4.34 dispôs que:

O Programa financiará o desenho e a implantação do Sistema Paraense de Avaliação Educacional (SisPAE), com critérios metodológicos que garantam sua comparabilidade aos resultados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP). O SisPAE deverá considerar os critérios da Prova Brasil e prevê avaliação da aprendizagem de alunos da rede pública Estadual, Municipal e Federal. Serão avaliados os conhecimentos em disciplinas como Língua Portuguesa e Matemática.

Silva (2003) diz que isso acontece “de acordo com o pensamento daqueles que vêm a escola como reprodutora da ordem socioeconômica e cuja função é ajustar os indivíduos ao modelo civilizatório e prepará-los para desempenhar papéis sociais pré-definidos” (291).

Neste sentido, para Falleiros (2015, p.115), os “Representantes de tais organismos internacionais sentaram à mesa de diversas conferências de educação, participando da elaboração das diversas mudanças político-educacionais que estavam sendo construídas”.

Na perspectiva de Pochmann (2017, p. 154), na agenda global para a educação tudo converge “com as imposições globais de avaliações e sistemas de monitoramentos externos, serviços e produtos de competição privada [...] que buscam subordinar as decisões nacionais ao movimento maior da liberalização do mercado da educação”.

Segundo a UNESCO (2019), as Avaliações de Aprendizagem em Larga Escala (AALEs), reconhecidas em inglês por *large-scale learning assessments* (LSLAs) vêm ganhando cada vez mais importância nas últimas décadas. Elas são um tipo de prova padronizada nacional e transnacional, que proporciona um retrato dos resultados de aprendizagem alcançados por um grupo de estudantes, em um determinado ano e em um número limitado de áreas de aprendizagem.

No Brasil, as AALEs vêm, desde 1995, conforme orientação do Ministério da Educação (MEC), tornando-se um instrumento de informações e monitoramento da educação básica e dando respaldo às políticas educacionais nacionais e regionais.

De forma geral, a avaliação educacional produz informações do cotidiano escolar, para que se construa um sistema escolar mais sólido. Divide-se em: interna, que é de responsabilidade da escola e consiste em testes de verificação de conhecimento (exemplos) provas e exercícios em sala de aula); e externa, ou Aee, que é de responsabilidade do governo federal ou estadual. Assim, a avaliação educacional - e, em âmbito nacional, as Aee, como o Saeb, a Prova Brasil e a Provinha Brasil⁶³ - busca, junto às escolas e aos gestores, instrumentos para a elaboração de políticas que visam à melhoria da escola e do sistema educacional (SILVA *et al.*, 2016, p.49).

Este contexto de novos processos de regulação, ou seja, de informar, monitorar e medir a qualidade dos serviços públicos, instituiu-se no Brasil com o Estado Avaliador, que enfatizou os resultados como sendo essenciais para melhor controlar as ações do setor público, ou seja, desde então tem sido mais importante o produto do que o processo e suas fases.

Para Machado (2017, p.218) “A proposta de criação de mecanismos de controle dos serviços prestados pelo Estado surge como forma de reduzir os gastos e garantir o alcance de bons resultados, em geral, responsabilizando os agentes institucionais pelos resultados”. Assim, são instituídas novas formas de interação entre os governos e seus servidores ou prestadores de serviço. Nossa inquietação e crítica passa por esta busca de garantia de bons resultados, pois importa saber: Bons resultados para quem quando do final do processo? E por quais meios?

Foi a partir da análise situacional da evolução e da distribuição das matrículas no Ensino Médio no Pará, realizada pelo SisPAE para respaldar as decisões do processo de construção do PEE-PA (2015-2025), que foi possível perceber a urgente necessidade de viabilizar, à época, estratégias para assegurar à população evadida e que abandonou a escola ou que estava em distorção idade-série, as condições necessárias para concluir o Ensino Médio e, assim, consequentemente, contribuir para o alcance da melhoria da qualidade da educação, quando esta se limita ao alcance de índices.

O **Projeto “Mundiar”** é um exemplo dessas estratégias pactuadas pela SEDUC desde 2014 com o objetivo de ampliar os indicadores do IDEB em 30%, conforme estabelecido no Pacto pela Educação do Pará (2013). Neste contexto, conforme Bauer (2019, p. 39), “Todo programa, projeto ou ação faz parte de uma política mais ampla, constituindo a tradução para

⁶³ Segundo o MEC (2008), o Saeb foi criado em 1988 e em 1990 realizou a primeira prova, objetivando conhecer os problemas e deficiências do sistema educacional, a fim de medir a aprendizagem dos alunos e o desempenho das escolas. A Prova Brasil surgiu em 2005 a fim de identificar a diversidade e especificidade de cada escola, bem como para avaliar cada município e assim detectar as competências construídas, as habilidades e as dificuldades de aprendizagem, por último temos instituída, desde 2008, a Provinha Brasil que alcança os alunos do segundo ano do ensino fundamental de toda a rede pública.

a realidade das estratégias formuladas para o alcance dos objetivos e metas a que se quer chegar”.

As estratégias pactuadas têm sido o modelo recorrente adotado pela gestão do PSDB no Pará desde a década de 1990. Vale considerar que não há neutralidade nas decisões políticas e neste governo têm prevalecido as decisões que favorecem o setor privado. Para Tripodi (2012, p. 38), “Ao se debruçar sobre as formas de organização de um Estado, não se pode perder de vista o fato de que a adoção ou preterição de determinados modelos de gestão guardam estreitas relações com as tradições políticas do lugar onde serão ou não implementadas”.

Essa perspectiva de diagnosticar uma dada realidade, a partir das médias constatadas nas escolas, contribui para exaltar algumas escolas e estigmatizar outras, e acaba, também, por escamotear as diferenças individuais, uma vez que o resultado considera a escola, mas não as reais insuficiências de aprendizado dos alunos e o que eles precisam para superá-las. Em muitos casos, essa insuficiência já se manifesta até mesmo por ocasião da aplicação da prova, quando o aluno não consegue discernir os passos que devem ser dados para a sua execução. É notória a dificuldade de muitos quanto à interpretação de textos, porque chegam na escola com precária formação na língua materna e com pouquíssimo conhecimento cultural adquirido em família. São jovens desfavorecidos em muitos aspectos.

Temos conhecimento⁶⁴ de que, por ocasião das matrículas, a cada ano letivo, algumas escolas agrupam na mesma sala de aula somente os alunos que se destacaram no ano anterior na intenção de melhor controlar e adestrar esses mesmos alunos e assim assegurar à escola um destaque maior no *ranking*.

Para Afonso (2000, p.21), a avaliação, neste sentido, pode servir como uma forma de dominação ao “contribuir para fabricar imagens e representações sociais positivas e negativas que, consoante os casos, levam à promoção ou estigmatização dos alunos, justificando a sua distribuição diferencial na hierarquia escolar”.

Blasis (2013, p. 264) afirma que “essas práticas são limitadas e não contribuem para a promoção de avanços na aprendizagem, ou alterações nas formas de organização escolar e nas práticas pedagógicas, de modo a melhorar a qualidade na educação”. Atitudes desse tipo só estão contribuindo para aumentar os desafios na educação pública ao invés de resolvê-los.

⁶⁴ Para preservar os sujeitos informantes não iremos nos aprofundar nas informações de como passamos a conhecer essa dinâmica nas escolas em Ananindeua. No entanto, ressaltamos tratar-se de prática já considerada usual a cada período de matrícula.

Em contrapartida, os dados das avaliações podem servir para que as entidades representativas dos direitos humanos e educacionais se posicionem, juridicamente, contra os representantes do governo quando estes fazem mau uso dos recursos públicos ou quando desviam de seus objetivos proclamados. Foi o que o SINTEPP - PA fez quando protocolou, em 30 de junho de 2015, uma ação cobrando do Ministério Público Federal no Pará medidas enérgicas para forçar a prestação de contas, por meio dos representantes do governo, dos recursos recebidos por ocasião da assinatura do Contrato de Empréstimo nº 2933/OC - BR que autorizou o Estado do Pará a contratar operação de crédito externo junto ao Banco Interamericano de Desenvolvimento - BID no valor de US\$ 200.810.000,00 (Duzentos milhões, oitocentos e dez mil dólares) a ser aplicado na melhoria da qualidade e expansão da cobertura da educação básica no Estado do Pará.

A representação contra o governo foi motivada pelos constantes resultados negativos das AALEs quando referidas ao Estado do Pará, que, apesar do enorme valor financeiro adquirido pelo empréstimo supracitado, não teve a realidade modificada, nem na infraestrutura da rede e nem nos resultados de aprendizagem, conforme posicionamento do então secretário de educação, Sr. Helenilson Pontes, “tem mais de mil escolas e mais de 400 estão com alguma intervenção e os índices de aprendizagem dos alunos cada vez mais aquém do esperado”⁶⁵ e, ainda conforme as inúmeras reportagens dos órgãos de comunicação local, que, segundo o SINTEPP, demonstraram a grave situação da educação paraense.

Em síntese, toda a comunidade escolar deve se apropriar concretamente dos significados da avaliação e dos resultados divulgados, afinal, como bem ressalta Souza (2018, p. 53), “a avaliação se constitui como um termo histórico e social, desde sua origem até suas diversas aplicações, pois toda postura avaliativa adotada, cada enfoque, representa o tipo de sociedade que ela quer servir”.

Esta reflexão nos movimenta no sentido de perseguir cada vez mais a mudança dessa ordem social desde o chão da escola até as Secretarias e Ministério de Educação. Afinal, como bem salientou Freitas (2005, p.923), “[...] um problema, do ponto de vista dialético, não pode ser resolvido de fora dele, mas sim desde dentro dele, levando em conta as contradições reais de sua existência”.

A solução da questão da qualidade da educação pública, assim como a efetivação da gestão democrática nas escolas, é uma construção diária que deve estar para além das opções

⁶⁵ Informação disponível em www.g1.com/pa/santarem-regiao/noticia/2015/02

de um ou outro governante, deve suscitar o compromisso coletivo de fazer com que o espaço escolar ultrapasse os limites de ser um lugar, onde somente se ensina e aprende sobre números e letras, mas que seja, por fim, um lugar onde a qualidade seja percebida no individual e no conjunto da sociedade. De certo que, quanto mais segmentos e pessoas se comprometerem com a luta pela qualidade da educação escolar pública, mais será possível a construção de outra realidade social. Importa que não seja mais permitido que a alternância de governos represente a sonegação do direito básico da educação.

Afinal, segundo Paulo Freire (2008, p.78):

Se o que a classe dominante espera da escola é a preservação do *status quo*, a escola se dá também, independentemente do querer dominante, a outra tarefa que contradiz aquela. Tarefa de desvelamento do real. Esta tarefa, sem dúvida, pertence àqueles educadores que estão aderindo, marchando, na direção dos interesses na realidade, portanto, de desmistificação da ideologia dominante. A tarefa da reprodução é muito mais fácil, porque seu espaço é enorme: quem oculta a realidade reproduzindo a ideologia dominante nada a favor da maré, a favor do poder. Quem se bate para desocultar a realidade desmistificando a reprodução da ideologia dominante nada contra a maré.

A citação corrobora com nosso desejo e necessidade de apreender o funcionamento do sistema global dominante que sujeita os sistemas locais de educação para a reprodução da sua ideologia. Freire (2008) ainda nos alerta que é necessário conduzir os sujeitos concretos, que estão sendo explorados, a aprenderem a fazer a crítica na experiência da sujeição, é preciso discernir e reivindicar seus direitos, resistir à situação e mudar de rumo e então conduzir outra história humana, na qual a qualidade da educação, por exemplo, não estaria sujeita à ordem capitalista. Neste item, Lombardi (2010, p.31) nos diz que só assim “a educação estará a serviço do homem e, rearticulando o trabalho manual e a atividade intelectual, deverá voltar-se plenamente à formação integral do homem”.

Os impactos e riscos para a educação escolar pública são enormes neste modelo de sociedade porque, como num efeito cascata, a limitação de investimento, a pouca seriedade por parte do governo federal com a coisa pública e pouca garantia de participação da sociedade civil, vêm atingindo, desde o PNE, que também tem suas metas só parcialmente cumpridas, até os PEE dos Estados da federação. No Pará, não tem sido diferente. Assim, tomamos parte na indagação de Arelaro (2020, p.54) “Qual a educação possível numa sociedade de classes. E, em especial, na fase do capitalismo mundial em que o direito social do trabalho, como direito de todos, começa a ser contestado?”. É Marx quem nos responde, quando pondera que são as condições materiais de vida que definirão e orientarão as nossas

ações”. Estamos vivendo atualmente, uma diversidade de crises: seja moral, ética, política, financeira, de saúde e de desmonte da educação pública, decorre então não prescindir do entendimento de que são dos episódios de crises que a reação humana pode resultar em uma outra realidade social.

Temos clareza de que a escola interessante aos filhos do trabalhador não se concretizará pelas políticas do Estado, mas pelo movimento do coletivo dos educadores, pais, alunos, pois é na prática e pelo controle social que teremos novas possibilidades de efetivar a qualidade da escola pública. Afinal, “A construção da democracia, em sociedades como a do Brasil, não depende apenas de uma legislação democrática [...]. É preciso defender a escola pública gratuita, laica de qualidade social, democrática e universal “(SANFELICE, 2017, p.275). Essa defesa se faz pela resistência de toda ordem, pela mobilização, pela ação solidária coletiva.

3.2 A Qualidade da Educação Escolar.

A demanda da qualidade da educação já é histórica, e cada vez mais se recoloca de uma forma, fazendo com que seja encarada como um enorme desafio: inferimos que para a classe dominante, a qualidade da educação passa pela capacidade de dominação, pelas formas de subordinação imposta aos dominados e fundamentalmente pela sua reprodução sem maiores questionamentos. Para a classe proletária, por sua vez, a qualidade da educação seria evidenciada pela possibilidade de suprimir pela raiz todo processo de exploração, evidenciando os fins ontológicos de formação integral que pressupõe corpo e espírito livres.

Pata Tonet (2018, p.2), “Entre a burguesia e o proletariado existe um antagonismo radical, pois o interesse essencial, independente da consciência e da vontade, de cada uma dessas classes, é absolutamente oposto: uma precisa explorar, a outra, eliminar a exploração”. É precisamente deste antagonismo histórico que procedem todas as manifestações de desigualdade na vida social.

A centralidade que o tema da qualidade da educação tem no conjunto da legislação educacional, decididamente, não tem se mostrado no cotidiano educacional, pois o que temos visto, nestes últimos anos, é o abandono do cumprimento das metas até mesmo do PNE. Segundo o Inep (2022), até 2024, possivelmente, só 15% das metas nele estabelecidas serão alcançadas. Também conforme a Campanha Nacional pelo Direito à Educação “Infelizmente, o PNE 2014-2024 não vem sendo cumprido. As metas estruturantes do Plano, com prazo até 2018, não foram alcançadas. Este balanço revela dados preocupantes”, disso conclui-se que a

meta 7 referente a qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades está muito longe de ser alcançada. Neste aspecto temos então um direito social, isto é, uma atividade de interesse público sendo mais uma vez frustrada por ação estratégica de forças contrárias a educação emancipadora. Desconsiderar esse aspecto do fenômeno educacional é incorrer à ideia de que a luta de classe pode ser superada mediante a inclusão focalizada, por exemplo, e não pela eliminação total da exploração e da opressão.

É nesta perspectiva que para Shlesener (2020, p. 85):

Nem sempre a luta de classes se apresenta como conflito aberto, ao contrário, na medida em que se firma pela formação da subjetividade, ela se torna latente, com uma força cotidiana na formação do modo de pensar comum, modificando conceitos e gerando a crença de que é possível um acordo com os dominantes. A linguagem comum contribui para a formação desta crença, na medida em que ordena e legaliza relações, mascara conflitos e faz com que as relações sociais percam a sua historicidade aparecendo como “naturais”.

Nisso estejamos atentos às manobras dominantes afim de não contribuir com a propagação do histórico movimento do fenômeno educacional como sendo a única realidade concreta viável, ou seja, a naturalização de que educação com qualidade e com valores sociais universais, não é possível.

A qualidade da educação pública tem sido associada a projetos diferentes das necessidades da classe trabalhadora, o sistema educacional tem funcionado para atender interesses que divergem do entendimento de que educação é investimento que tem a capacidade de coibir as altas taxas de violência, de doenças comuns, da fome, entre outras. Negligenciar, desta forma, o que é traçado nas legislações educacionais chega a ser criminoso, pois gerações inteiras estão sendo tolhidas de maiores oportunidades, na vida social, por conta dessa desarticulação. Ora, a função social da educação deve estar para além das teses oficiais, que a reconhecem como um direito de cada indivíduo, mas, ao mesmo tempo, permite (ou promove) seu desmonte.

A educação escolar pública só terá sua função social cumprida quando, a priori, o grupo gestor de cada unidade de ensino receber, de fato, todo apoio necessário da gestão educacional instituída, seja de ordem financeira, de formação continuada, de infraestrutura, de participação decisória entre outros e quando não houver mais seleção e exclusão de nenhum estudante, que queira gozar do direito de estudar. Refutar a visão reformista e privatista significa também ampliar as possibilidades de qualidade da educação.

Para Charlot *et al* (2021, p.8), educação "é um processo de humanização e um direito antropológico fundamental. É um processo de socialização, é um elo fundamental entre as gerações humanas que se sucedem. [...] é o processo pelo qual cada ser humano se constrói". Esse processo, certamente, diz muito também sobre a forma que a sociedade toma, diz sobre a histórica luta de classes, por isso deve ser analisado a partir das múltiplas relações estabelecidas. Afinal, como já ressaltamos, se vivemos em uma sociedade de classes, torna-se imprescindível entendermos a educação como produto dessa diferenciação social e mais ainda captarmos as intenções camufladas e intensamente disseminadas em diferentes pontos geográficos de interesses do capital.

Neste contexto, estamos atentos à interferência dos Organismos Internacionais quanto à elaboração de documentos, estudos e projetos que sinalizam que a qualidade da educação perpassa, segundo eles, pelas seguintes concepções:

Quadro 04 Concepção de qualidade da educação segundo os OIs.

Organismo Internacional (OI)	Concepção de Qualidade nos documentos
Comissão Econômica para a América Latina e Caribe (Cepal).	A avaliação da qualidade deve ser monitorada por meio de provas padronizadas em larga escala e outros instrumentos de aferição do desempenho do aluno.
Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE).	A qualidade está diretamente relacionada aos recursos materiais e humanos, bem como articula-se a avaliação que mede o desempenho dos alunos, ressaltando que considera que só isso não é suficiente para efetivamente medir a qualidade da educação.
Banco Mundial (BM)	A qualidade passa pela mensuração da eficiência e eficácia dos sistemas educativos, por meio, sobretudo, da medição dos processos de ensino e aprendizagem. Os processos de gestão são também imprescindíveis, assim como o protagonismo do aluno.
Unesco	Valoriza as dimensões pedagógica, cultural, social e financeira. A qualidade da educação perpassa efetivamente pela equidade e pela eficiência no uso dos recursos públicos.

Fonte: Elaborado pela autora tendo como referência Dourado et al (2007).

Verificamos que as concepções de qualidade da educação é reduzida e, segundo os OIs, convergem para a redefinição do que vem a ser esse direito, bem como ao controle da

eficácia e da eficiência e que, em sua maioria, tais OIs apoiam a implementação de testes de desempenho da aprendizagem, valorizando a Matemática e a Língua Portuguesa como as áreas que melhor possibilitam tal verificação. Trata-se, a nosso ver, de um cruel reducionismo, uma vez que os outros campos do conhecimento são preteridos como se não tivessem importância alguma para a formação do sujeito histórico e como se o acesso e a garantia da educação escolar, com padrão de qualidade integral que envolve as atividades esportivas, a ciência e tecnologia e ainda as manifestações culturais e o lazer, não fossem, constitucionalmente, previstos. Inferimos, assim, que esse modelo de política de avaliação traz em si a pretensão de formar um tipo de consenso sem a participação popular e, assim, impedir que a medição da educação se realize “como um poderoso instrumento de formação das novas gerações para a ação política transformadora” (LOMBARDI, 2010, p. 28).

Considerando este contexto de “segundas intenções”, todos devem, segundo Freitas (s/d, p.5) "opor-se aos processos de padronização da educação os quais associados a avaliação de larga escala censitária conduzem à eliminação de experiências inovadoras e à imposição de padrões culturais que marginalizam, e excluem culturas locais”. O que é proposto, a partir dos documentos supracitados, na verdade, tem resultado em desqualificação da educação pública e desconsideração com as culturas locais que são colocadas em um acelerado processo de aculturação.

Conforme levantamento realizado por Dotta (2013, p.1536):

No Brasil o direito à educação é consagrado em termos formais na Constituição Federal de 1988. A qualidade da educação é citada em quatro momentos: 1) toda educação será prestada com o princípio de garantia do padrão de qualidade (artigo 206); 2) a avaliação da qualidade será efetivada pelo poder público - Estado (artigo 209); 3) um padrão mínimo de qualidade do ensino será equalizado por um sistema federal de ensino (artigo 211); 4) o plano nacional da educação deve conduzir a melhoria da qualidade do ensino (artigo 212).

Assim, a oferta de uma educação de qualidade é uma obrigação do Estado, deve ser uma exigência da sociedade atual (DOURADO *et al.* 2007) e perpassa pela inegociável condição de não se abrir mão de princípios como autonomia docente, respeito à diversidade cultural e à garantia de condições objetivas para a instituição dos Projetos Políticos Pedagógicos de cada escola, assim como o interesse maior seja a defesa da escola laica, gratuita, plural, numa perspectiva realmente humanizada que considera, também, os aspectos de infraestrutura e técnicos do fazer pedagógico. Temos insistido nesses princípios.

Já desde a Declaração Mundial de Educação para Todos, em 1990, e também com o Plano Decenal de Educação para Todos (1993-2002), a educação pública paraense vem recebendo enorme influência das orientações do que seria a qualidade da educação escolar. Naquele momento, a qualidade da educação perpassava, fundamentalmente, pela universalização do ensino fundamental obrigatório. Universalizar era um desafio enorme, manter o aluno na escola tornou-se outro ainda maior. Além de que, a padronização, por meio de parâmetros e diretrizes, tornou-se a orientação didática a ser seguida, e como já antes mencionamos, a utilização das avaliações nacionais reforçaram a ideia de que a qualidade da educação passava pelo monitoramento e pelo alcance de índices.

Os dados numéricos referentes à educação impõem aos governos e gestores educacionais novas ações, mas os esforços empreendidos, seguem com a mesma lógica de outras anteriores, por nós já conhecidas, ao longo destes anos, em que estamos efetivamente como profissionais da educação. Assim, diversas gerações têm passado e o projeto da qualidade da educação continua sendo direcionado pela classe dominante sem a devida inclusão dos profissionais da educação e dos usuários da rede pública de ensino.

Ressaltamos, por mais uma vez que, nossa posição política e profissional pretende alcançar a qualidade educacional, que é comprometida realmente com os interesses coletivos, que esteja para além de um serviço prestado, que seja progressivamente democrática e por isso muito diferente desta pactuada atualmente, que, teoricamente, apresenta-se de uma forma, mas em sua essência é extremamente atrelada ao processo produtivo e mercadológico, e por isso afastada do que é realmente necessário fazer para atender ao bem comum de maneira responsável. Não podemos mais admitir que a estrutura educacional brasileira seja capitaneada para colocar o conhecimento à venda, ocasionando uma formação com qualidade extremamente duvidosa devido à forma acelerada com que ela tem acontecido.

Reconhecemos, assim, uma oposição determinante entre qualidade voltada para a integração social e a que atende ao mercado, tanto que, nas palavras de Beisiegel (2005), já é lugar comum afirmar-se que o ensino brasileiro vive um processo de acentuada deterioração qualitativa. Inferimos que tal deterioração perpassa pela desconsideração de esferas diretamente ligadas ao cotidiano escolar, como infraestrutura, gestão escolar, relação professor x aluno, bem como pelas esferas familiar, social extra escolar, religiosa e política, pois tudo culmina em melhorar a qualidade da educação, quando responsabilmente consideradas.

Consideramos, então, que a qualidade que vem sendo almejada há décadas pelo coletivo dos profissionais da educação e por parte da sociedade que é diariamente explorada, não é isenta de manobras, posto que, na verdade, é resultado das fragilidades dos sistemas escolares e é delineada para manutenção da ideologia dominante, que, costumeiramente, vale-se da precariedade dos serviços públicos para melhor exercer seu controle de classe e a oferta da educação pública, sendo parte imprescindível desses serviços e da sociedade como um todo, acaba sendo cada vez mais disputada. Inferimos que, enquanto a última palavra for da classe hegemônica, não teremos a superação das demandas educacionais mais corriqueiras, não alcançaremos qualidade alguma e a educação pública continuará sendo manobrada para servir aos capitalistas, porque, como bem salientou Freire (2005, p.51), “nesta ânsia irrefreada de posse, desenvolvem em si a convicção de que lhes é possível transformar tudo a seu poder de compra. O dinheiro é a medida de todas as coisas. E o lucro, seu objetivo principal”.

Reiteramos que a qualidade da educação pública passa pela superação das relações capitalistas, pois nossa perspectiva vai para além da qualidade mercantilizada e pragmática compreendida dentro dos limites físicos dos prédios escolares e das grades curriculares propostos pelas secretarias de educação, e é muito mais do que a lógica dos números e do lucro que só aumenta o abismo entre classes. A dimensão da qualidade da educação está em constante movimento, é um processo histórico inteiramente interligado com a vida social, daí ser imprescindível que se caracterize por gerar valores humanos como a autonomia, a esperança, o respeito, a comunhão e resulte em cidadãos intelectualmente aptos para viverem em uma sociedade essencialmente democrática de maneira universal.

Para Lombardi (2010, p.21), “O entendimento da educação como aspecto ou dimensão da vida social que surge e se desenvolve no interior de um modo de produção determinado, leva a também colocá-la nos movimentos contraditórios que emergem na luta de classes”. Assim sendo, como profissional da educação e aqui, como pesquisadora, não podemos nos furtar de analisar a qualidade da educação pública, a partir do posicionamento e das necessidades da classe trabalhadora; isso pressupõe discernir como se dão os projetos antagônicos, atualmente, postos e quais as estratégias imprescindíveis para a sua superação.

Neste item, vale a pena lembrar dos registros feitos por Lombardi ao tratar, especificamente, da educação e do modo de produção capitalista. Para este autor:

A educação é um campo da atividade humana e os profissionais da educação não construíram esse campo segundo ideias próprias, mas em conformidade com condições materiais e objetivas, compreendendo às forças produtivas e relações de produção adequadas aos diferentes modos e organizações da produção,

historicamente construídas pelos homens e particularmente consolidadas nas mais diferentes formações sociais (2010, p. 26).

Assim sendo, será somente, a partir de um projeto muito bem articulado que a qualidade da educação escolar estará atendendo as expectativas populares, conforme os anseios dos trabalhadores da educação e do conjunto dos alunos trabalhadores que é: “controlar o processo de produção e reprodução dos conhecimentos científicos e técnicos envolvidos no processo produtivo” (LOMBARDI, 2010, p. 29). Com isso, queremos admitir que não será pela individualização do processo educativo, pela restrição da interação pedagógica e social, pela negação das bases que a qualidade será concretizada, mas pela desnaturalização desse processo produtivo desigual como um todo e tendo, permanentemente, a resistência necessária até se alcançar qualidade não só educacional, mas a qualidade social equitativa.

Ainda conforme Oliveira e Araújo (2005), a qualidade da educação foi, ao longo do tempo, sofrendo modificações em seu significado e em três momentos diferentes pôde ser associada, primeiro, ao aumento da oferta de vagas, o que impulsionou a construção de novos prédios escolares; em um segundo momento, tivemos a qualidade sendo avaliada, a partir da permanência do aluno na escola e, por fim, em um terceiro momento, tendo a melhoria do desempenho do alunado em Matemática e Língua Portuguesa como indicador de mais ou menos qualidade. Foi neste momento que os testes avaliativos começaram a proliferar por todos os sistemas estaduais de educação no Brasil. Desde então, temos apreendido que a qualidade da educação passou a estar diretamente atrelada à qualidade do mundo dos negócios, onde a produtividade ou a falta dela significa a eficiência alcançada ou não, ou seja, a escola está apresentando maior índice de aprovação e permanência de seus alunos, bem como menor repetência, evasão e distorção idade/série? O índice passou a significar o sucesso ou o fracasso da educação escolar.

Santos (2018, p. 20), quando trata da qualidade articulada à gestão da educação centrada em resultados especialmente defendida pelos sujeitos oficiais, nos ensina que “a educação no Brasil hoje é “indicista”, apenas baseada em índices [...] o enfoque é centrado em resultados e índices, que devem ser obtidos a qualquer custo”. Índices e mecanismos burgueses de controle do ensino caminham na contramão da educação integral.

Na verdade, cada vez mais a frieza dos números divulgados pós-testes padronizados está desassociada das expectativas e necessidades da sociedade e pouco tem alterado a realidade da educação pública, pois não considera que “em decorrência dessas múltiplas e

diversas representações sociais, haverá distintas demandas [...], conforme as representações e as intencionalidades dos sujeitos históricos (OLIVEIRA E ARAÚJO, 2005, p.18). Isto reforça a tese de que o tema qualidade da educação nada mais é do que mera retórica recorrentemente utilizada pelos sucessivos governos conservadores representantes da classe hegemônica, que retira da educação escolar a dimensão da formação ontológica para reduzi-la à empregabilidade.

Em outros termos, reiteramos que, para nós, a qualidade da educação deve ser apresentada em suas múltiplas faces, que enfatizem os valores éticos, o respeito pelo que é comum, às diferenças individuais, à criação que envolve musicalidade, a arte, o esporte, os recursos tecnológicos, educação com mediação saudável do professor valorizado e com formação adequada, com a gestão escolar instituída democraticamente e compromissada com a sustentabilidade do meio ambiente, ou seja, “com os diferentes fatores extra e intraescolares que interferem direta ou indiretamente nos resultados educativos” (DOURADO & OLIVEIRA, 2009, p. 205). Tudo isso pode parecer utópico, mas se houver, de fato, predisposição política na sua totalidade, então “se abrem as possibilidades da ação para a mudança” (SANTOS, 2022, p.158), nisso continuamos acreditando.

Neste sentido, é o que está teoricamente consolidado no Art.35 inciso III da LDB de 1996 que busca: O aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico.

E quando observamos o nível de proficiência dos alunos do **Projeto “Mundiar”**, constatamos que é muito baixo sendo de 36,72% em Língua Portuguesa e de 26,08% em Matemática (SEDUC, 2014); logo, por inferência, não é por meio dessa estratégia que a qualidade da educação paraense será transformada.

Concordamos com Arelaro (2020, p.61), quando analisa os planos educacionais e conclui que:

São incontáveis os documentos oficiais, plenos de boas intenções, que não sensibilizam ou comprometem nem os gestores públicos, nem os grupos sociais, especialmente quando uma nova administração assume o governo. São, portanto, inúteis, ainda que cumpram um papel simbólico de atuação competente dos governos, como tradutores do suposto lema científico da excelência empresarial: “competência é sinônimo de organização, planejamento e ação”.

Deprendemos que o quadro que hoje se apresenta da educação paraense nada mais é do que reflexo do descaso com a coisa pública acumulado, ao longo da gestão de governos, que se alinham com a agenda privatista neoliberal. **O Projeto “Mundiar”**, em sua concepção, deveria ser instrumento de combate à evasão, ao abandono e distorção idade-série,

mas a realidade educacional nos afronta e mostra que essas demandas estão para além do aspecto pedagógico. A situação concreta da juventude paraense tem sido a maior determinante para que esse ciclo não cesse. O auxílio-estudantil, nessas circunstâncias, é também mais uma estratégia de ação imprescindível para manter a juventude na escola, porque a pobreza sempre foi um problema estrutural que não autoriza a estes ali permanecerem.

Neste sentido, a dívida social com a população, que precisa da escola pública, perpetua-se, uma vez que, no cenário atual de desmonte dos serviços públicos, é a população pobre que vivencia toda sorte de desigualdade. Com isso, queremos ressaltar que só com um esforço permanente pela qualidade social da educação será possível vislumbrar a inclusão desta população, em especial os alunos e alunas do ensino médio paraense. Reconhecemos que a tarefa é hercúlea.

A partir deste ponto, destacamos a concepção de gestão escolar e sua efetivação ou não no espaço da escola pública que, conforme o DBPEE (2015, p.109), “é o palco onde está a fonte de diferentes ideias, formuladas pelos vários sujeitos que dão vida aos programas educacionais”.

3.3 A efetivação da Gestão (Democrática) na Educação Escolar Pública.

Numa perspectiva realmente progressista, democrática e não-autoritária, não se muda a ‘cara’ da escola por portaria. Não se decreta que, de hoje em diante, a escola será competente, séria e alegre. Não se democratiza a escola autoritariamente. (FREIRE, 2001, p. 25)

Outro grande desafio da educação escolar pública passa pela promoção do princípio da gestão democrática, conforme está anunciado no Art. 206 da CF de 1988, e no Art. 14 da LDB e no Art. 2º do PNE, isso porque a separação entre o que é dito na lei e o que é vivido na realidade concreta de cada escola ainda não foi realmente superada.

As contradições se manifestam, cotidianamente, já que temos um cenário teoricamente propício à efetivação da gestão colegiada e, ao mesmo tempo, a enorme regulação vinda dos órgãos superiores, a interferência direta dos setores privados na gestão educacional das escolas públicas e, “por outro lado, é habitual, também, a gestão se expressar por meio de um discurso democrático e na relação com os atores sob sua administração manifestar, nas práticas, comportamentos que se chocam com tal discurso” (SANTOS, 2009, p. 8). Tal

situação tem exigido um enfrentamento organizado e crítico por parte dos sujeitos comprometidos com a urgente transformação da sociedade, já desde o interior da escola.

No Pará, o PEE (2015-2025), em consonância ao cenário nacional, recomenda a gestão democrática como um princípio a ser perseguido por todos os sujeitos envolvidos no processo educativo paraense, a partir do cumprimento de oito estratégias de ação que perpassam pelas relações pedagógicas, administrativas, financeiras, de colaboração e de controle social. Como podemos verificar, todas essas estratégias vinculam-se, de fato, à efetivação da gestão democrática, não sendo possível preterir uma, em detrimento de outra, ainda mais porque só com a participação articulada será possível superar as relações contraditórias de poder que têm limitado o projeto de uma nova sociedade para todos.

É na estratégia 19.5 que trata de “Estimular a participação e a consulta de profissionais da educação, alunos (as) e seus familiares na formulação dos projetos políticos-pedagógicos, currículos escolares, plano de gestão escolar e regimento escolares, assegurando a participação dos pais na avaliação de docentes gestores escolares”, que temos particular interesse, a partir deste ponto da pesquisa, pois nossa intenção mais adiante é analisar as implicações do **Projeto “Mundiar”** na efetivação da gestão democrática durante os seis anos em que esteve implementado na rede escolar paraense, nas três escolas de ensino médio, *locus* desta pesquisa, localizadas no Município de Ananindeua-PA.

O Documento Curricular do Estado do Pará - etapa ensino médio (SEDUC-PA, 2021, p. 91) também enfatiza que, com a CF de 1988, a gestão democrática tornou-se o caminho importante a ser considerado, pois a democratização da gestão é uma premissa para a qualidade da educação, ao congregar todos os membros do grupo gestor escolar e co-responsabilizá-los, a partir das condições efetivas de participação nos diferentes processos vivenciados na escola, como: a escolha direta dos gestores educacionais, a elaboração dos PPP de cada unidade de ensino, na configuração dos Conselhos Escolares e de classe e ainda nos grêmios estudantis, bem como, e aqui julgamos ser imprescindível, que a qualidade da educação se dê, também, pelo reconhecimento das necessidades de cada escola em particular, ou seja, pela superação de toda ordem de discriminação, pela busca de conhecer quem são os sujeitos que transitam naquele dado espaço escolar, o que de fato esperam quando ali chegam, no que podem contribuir com sua permanência e para a chegada de outros sujeitos.

Como sabemos, “existem ações possíveis à escola no sentido de uma gestão participativa, bem como ações que não dependem da escola, estão atreladas ao sistema e exigem mudanças legais” (OLIVEIRA, s/d, p. 8).

É o posicionamento assumido por cada membro gestor que melhor conduzirá o processo de democratização da escola, pois já entendemos que a gestão democrática está para além dos decretos e portarias, ela se configura em marcha coletiva permanentemente alimentada pelo desejo comum de assegurar educação de qualidade social realmente para todos e em todos os níveis e etapas. Nesse sentido, a superação das descontinuidades das políticas já tão recorrentes no espaço escolar e do gerencialismo atrelado ao controle e à produtividade, são imprescindíveis para a efetivação da meta 19 do PEE. Segundo Dourado (2007, p. 924), “a gestão democrática tem natureza e características próprias, [...] a escola, entendida como instituição social, tem sua lógica organizativa e suas finalidades demarcadas pelos fins políticos-pedagógicos que extrapolam o horizonte custo-benefício *stricto-sensu*.”.

Importante também considerarmos o alerta de Paro (2020, p.1), pois, segundo este pesquisador, “para a elite proprietária dos meios de produção, como acontece com o capitalismo, não há nenhum interesse em adotar formas de gestão que incluam uma verdadeira colaboração com os explorados”. Decorre que além da posse material, a elite também quer (e tem conseguido) se apoderar da fala, para inibir o diálogo entre os pares explorados, quer controlar as perguntas e evitar o avanço das respostas que podem contribuir para transformar.

Isso requer reflexão, sentimento de pertencimento, posicionamento político, reconhecimento de que a escola precisa realmente mudar para atender às demandas deste tempo histórico; contudo, a agenda comum precisa ser resgatada das mãos do privado para que essas mudanças atendam aos anseios dos que estão diariamente no espaço público escolar e ainda dos que, por algum motivo, foram dele excluídos: pela fome, pelo machismo, pelo racismo, pela maternidade precoce, pelo abandono intelectual ou pouco acompanhamento por parte da família, pelo envolvimento com o crime, pela LGBTfobia⁶⁶ ou pela urgência de manutenção objetiva da vida.

⁶⁶ O dia 17 de maio é conhecido mundialmente como o Dia Internacional de Combate à Homofobia. É nessa data que se comemora o momento histórico para o Movimento LGBT, quando no ano de 1990, a Organização Mundial de Saúde (OMS) retirou o termo homossexualismo da lista de distúrbios mentais do Código Internacional de Doenças. A partir deste momento, a homossexualidade perde o seu antigo sufixo “ismo”, o que caracterizava a orientação enquanto doença, deixando de ser considerada um desvio ou uma condição relacionada a alguma forma de patologia. Desde então, o movimento zela e se mantém sempre alerta na utilização do termo “homossexualidade” em detrimento ao termo “homossexualismo”.

*Para mais informações ver o RELATÓRIO FINAL – 3ª CONFERÊNCIA NACIONAL DE POLÍTICAS PÚBLICAS DE DIREITOS HUMANOS DE LÉSBICAS, GAYS, BISSEXUAIS, TRAVESTIS E TRANSEXUAIS. <http://www.sdh.gov.br/sobre/participacao-social/cncd-lgbt/relatorio-final-3a-conferencia-nacional-lgbt-1>

Neste contexto, inferimos ser de enorme importância fazermos uma breve visita aos estudos de alguns pesquisadores do campo das políticas públicas e da gestão escolar, a fim de melhor apreender as contradições existentes nessas ações, pois, segundo Lombardi (2010, p.39) “Precisamos resgatar as armas teóricas desde uma perspectiva que vislumbre a materialidade, a totalidade histórico-social, a objetividade e a racionalidade revolucionária”, e então assumir a práxis.

No Pará, como já aqui mencionado, temos como referência no campo de pesquisa da Gestão Escolar, o Grupo de Estudos e Pesquisas Observatório de Gestão Escolar Democrática (Observe) vinculado ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Pará que desde 2000, sob a coordenação da Prof. Dr^a. Terezinha Fátima Andrade Monteiro dos Santos desenvolve estudos sobre Gestão Educacional e Controle Social, Parcerias Público-Privadas, Política Educacional e Educação e Desenvolvimento. São inúmeras produções em formato de Artigos, TCCs, Dissertações, Teses de doutoramento, Dossiês e Relatórios de Pesquisa nacional e regional, apresentados em eventos científicos no Brasil e no exterior, cujo objeto de investigação é a Gestão Democrática da Educação no espaço da escola pública.

Assim, já temos apreendido que “Importa evidenciarmos que Gestão Escolar aqui é entendida como mediação para a formação de sujeitos, considerando meios e fins como um todo indivisível” (SANTOS, 2010, p.12). Implica garantir que a gestão democrática não seja esvaziada deste sentido, a fim de que a concepção de formação integral encontre terreno fértil que atribui sentido à aprendizagem.

Santos (2017, p.13) nos situa neste processo e diz que “No Brasil, somente nos anos oitenta iniciaram-se, mais sistematicamente, os estudos sobre “poder” e “gestão democrática” da escola, sob forte inspiração do processo de redemocratização do País”.

Este movimento democrático resultou em novos aspectos legais como, por exemplo, a CF de 1988 e a LDB de 1996, que enfatizam a Gestão Democrática como um propósito educacional; no entanto, temos verificado que o nível de desconsideração desses preceitos legais tem se elevado porque a incidência do setor privado na gestão educacional tem se tornado a prática comum nos sistemas de educação escolar pública, e isso tem acarretado novas demandas aos gestores, que acabam atuando de maneira diferente do que seria o esperado para melhor qualificar o processo pedagógico, ainda tem servido para redefinir as funções dos educadores e demais membros do grupo gestor.

Já dissemos aqui que é inegável que houve melhoras em alguns aspectos da educação pública, mas, de forma geral, continua passando ao largo do que é prometido na legislação para se elevar os padrões sociais. Aqui, no Pará, a precariedade da educação escolar tem se mantido consideravelmente elevada no campo, ao longo dos rios, nas comunidades quilombolas e nas áreas urbanas, principalmente nas periféricas, pois as desigualdades não diminuem e até sinalizam aumentar, já que são inerentes a este modo de produção que se vale de momentos históricos como este da pandemia da Covid-19 para acumular ainda mais.

Diante dessa realidade, como forma de resistência, importa ressaltar que a especificidade maior da escola é a formação de homens e mulheres com consciência crítica e que tenham condições de, junto à gestão de cada unidade escolar, exigirem a efetiva democratização da educação, num processo de cooperação contínuo. Esse processo de formação se dá a partir do desvelamento realizado pelo grupo gestor das reais intenções das políticas educacionais implantadas pelo Estado e a convocação (ou denúncia) aos demais integrantes da comunidade escolar acerca do foi apreendido.

No entanto, o movimento percebido nessas últimas décadas tem sido de negação da “partilha do poder entre dirigentes, professores, pais, funcionários, e de facilitar a participação de todos os envolvidos nas tomadas de decisões relativas ao exercício das funções da escola com vistas à realização de suas finalidades” (PARO, 2011, p.15). Tal negação se manifesta a partir da incidência cada vez maior do setor privado, quando o Estado repassa a estes a gestão escolar, autoriza a implementação de programas que impõe atividades de ensino-aprendizagem diferentes do que foi previsto no PPP de cada escola e ainda assenta sistemas de avaliação padronizados e reguladores num total descompromisso com a concepção de educação democrática.

Dourado (2008, p.55) enfatiza que “a concepção de gestão escolar democrática contrapõe-se à manutenção da centralização do poder, primando pela participação [...] na gestão da escola e na luta pela superação da forma como a sociedade está organizada”. Neste mesmo entendimento, Mészáros (2005, p. 27) nos diz que “é por isso que é necessário romper com a lógica do capital se quisermos contemplar a criação de uma alternativa educacional significativamente diferente”.

No Pará, os gestores públicos têm enveredado pela via da transferência de responsabilidades específicas do campo pedagógico, do ensino, da infraestrutura e de gestão educacional, pois, conforme resultado de pesquisa realizada pelo Grupo de Estudos e Pesquisa em Política educacional (GREPPE, 2018, p.55), quanto à atuação de atores privados na gestão

educacional, “os gestores conformam o principal público dos programas, e o ensino médio é a etapa com maior incidência de proposições no campo da gestão educacional com participação do setor privado no Estado paraense”.

Conforme PARÁ-SEDUC (2020) quando da divulgação do “Relatório de Gestão - 2020”, a qualificação da gestão educacional na Rede Paraense se efetivou, nestes últimos dois anos por, entre outras ações, meio da formação para gestores e coordenadores, uma vez que a SEDUC reconheceu a necessidade de apoiar os gestores na implementação de estratégias que pudessem contribuir na melhoria do desenvolvimento das suas funções e na superação das adversidades no que tange às dimensões de gestão. Ainda foi desenvolvido o Programa para a gestão do Desempenho e Desenvolvimento de lideranças, com o apoio de quatro instituições filantrópicas - Fundação Brava, Instituto Humanize, Fundação Lemann e República.org - e com a parceria técnica da EloGroup⁶⁷, na sua implementação, que atendeu 60 servidores entre gestores de URES e USES e técnicos da Secretaria Adjunta de Ensino.

Considerando a informação apresentada neste relatório de gestão de que, atualmente, na rede de ensino paraense há 927 escolas em pleno funcionamento e considerando ainda que, para cada unidade, faz-se necessário a presença de, pelo menos, um gestor e seu auxiliar imediato, nos inquieta a informação de que somente 60 servidores foram atendidos no curso de formação conforme supracitado; isso, efetivamente, representa reduzidos 6,47% dos gestores se considerarmos somente os titulares, quantidade ínfima diante do quadro de profissionais que precisa de qualificação continuada para melhor desempenhar suas funções.

Neste mesmo relatório, também temos a informação de que foi feita formação para gestores, técnicos e conselheiros escolares sobre organização e funcionamento dos Conselhos Escolares, apresentação e funcionalidades dos Sistemas PDDE INTERATIVO E PDDE WEB para inserção, acompanhamento e monitoramento dos Programas Federais, e o sistema de prestação de contas. Não há informações consistentes sobre como se deu o processo de seleção para que esses servidores estivessem aptos a este curso de formação.

Chamou-nos também atenção que o relatório, quando encerra o item 14, que se refere à “Qualidade da Gestão Educacional”, menciona que “Observa-se que essas ações foram executadas totalmente sem utilização de recursos financeiros, por usarem estratégias que não necessitam de despesas. Assim, o recurso foi remanejado para pagamento de contratos”. Ora, nestes dois últimos anos (2020/2021), desde o anúncio da pandemia da Covid-19, temos visto

⁶⁷ Segundo site www.elogroup.com.br a EloGroup é uma consultoria full-service que integra as competências de Tecnologia, Analytics e Gestão para tornar negócios estrategicamente digitais.

o quanto a educação pública e seus profissionais vêm sofrendo todo tipo de desprezo que se manifesta na falta de apoio psicológico, na propagação enganosa de que todos têm ou tiveram acesso suficiente à internet e materiais didáticos, no caso do professor, quando o que se viu foi estes profissionais serem coagidos, pela urgente necessidade de manter o contato com seus alunos, com a intenção de “salvar o ano letivo”, a adquirir, com recursos próprios, os meios tecnológicos para ministrarem suas aulas durante o isolamento social.

O Estado do Pará foi omissivo quanto à garantia de condições objetivas satisfatórias para que as aulas fossem ministradas com o mínimo de qualidade pedagógica. Tanto professores, quanto alunos foram os mais prejudicados neste processo. Decorre daí que, para muitos estudantes, o ensino médio será marcado pela incompletude, pelas interferências negativas e insuficientes do domínio intelectual e, pelo desânimo, fará com que não avancem para os níveis superiores da educação escolar. Estes estarão incrementando as taxas de reprovação, abandono e evasão.

Inferimos que este tipo de ação, por parte do Estado, quando remaneja recursos públicos que poderiam servir para melhor qualificar, efetivamente, o trabalho pedagógico, desde a formação até a reestruturação da infraestrutura dos prédios escolares, serve mesmo é para concretizar o desmonte do projeto de gestão democrática nas unidades de ensino e fortalecer a ação do privado, que vem apostando cada vez mais na escola pública como um ambicioso espaço de lucro real dadas as condições contratuais que sempre lhes são extremamente satisfatórias. É nesse momento que a ativação do controle social faz-se mais que necessária exigindo, por parte do poder público, que cumpra de fato o que está previsto na legislação educacional. Essa ativação é também responsabilidade do gestor educacional, que deve, na prática, fazer valer seu papel de mediador do processo coletivo, deve posicionar-se e repassar aos demais membros do grupo gestor suas constatações “[...] da possível má utilização dos recursos disponíveis” (SANTOS, 2017, p.15).

Santos em seu “O Gestor Escolar Público como um preposto do Estado” enfatiza que o gestor escolar:

Em termos de direção da escola, tem, por suas ações práticas, de estar vinculada aos interesses da classe dominante ou dos trabalhadores, não é possível ser neutra. O gestor escolar estará sempre servindo a alguém, até mesmo inconscientemente. São suas ações que irão revelar de que lado ele está. Por isso, sua atividade não pode ser reduzida à mera aplicação das teorias administrativas, na condução da escola, nem tampouco sacrificar suas convicções no cumprimento das ordens ditadas pelo Sistema de Ensino, porque o objetivo básico da administração e da escola é a realização do processo pedagógico, que é produto de relações que se estabelecem

entre a administração, o corpo escolar e a comunidade local. Preferimos considerar a gestão, o processo e não a atuação individual (2017, p. 16-17).

Consideramos um dos maiores desafios hoje posto diante do gestor público educacional, no processo, é a posição de enfrentamento às imposições centralizadoras e ao autoritarismo do Sistema que se concretiza por via de portarias e decretos. A menos que assuma essa posição com o coletivo, não conseguiremos vivenciar, de fato, “a distribuição democrática do sucesso escolar como complementação do acesso à escola” (DUARTE, 2012, p.29).

Isso importa porque precisamos atentar com responsabilidade para os projetos de educação que visam a atender aos nossos jovens. A implementação do **Projeto “Mundiar”**, à época, surpreendeu muitos gestores escolares; estes, quando questionados pelos demais membros do grupo gestor⁶⁸ sobre a origem do projeto, percebiam-se envoltos num emaranhado de contradições, já que alguns professores, pedagogos, espaços utilizados pelos alunos do sistema regular deveriam ser remanejados para atender essa nova demanda sem “interferir” no movimento do restante da escola. Teríamos, então, uma escola acelerada, dentro da escola que já há tempos se arrasta dia após dia? Esse foi mais um questionamento que passou a povoar nosso ambiente escolar.

A recorrente obrigatoriedade de o grupo gestor submeter-se às ordenanças da secretaria de educação, que chegam na escola de maneira vertical, acaba aumentando o fosso entre as necessidades da população no seu cotidiano e a longo prazo - porque no processo educacional os resultados demandam tempo - e o que é preconizado na CF de 1988, na LDB, e no PEE - PA, que é a efetivação da gestão democrática que perpassa pela consulta pública à comunidade escolar.

Gestão envolve diretamente comprometimento humano e responsabilidade social; é, sem dúvida, a grande realização de toda teoria que alicerça o processo educacional; gestão é essencialmente prática colaborativa, e nisso precisamos dar respostas sustentáveis diante dos desafios de garantir educação pública com qualidade para todos (as), do contrário: “a poderosa máquina social produtora de misérias, violências e exclusão vai continuar

⁶⁸ Neste ponto faço um relato pessoal: Nós, enquanto professores, de fato só tomamos conhecimento da chegada do projeto “Mundiar”, em nossa escola, quando foi feita a matrícula e depois a entrega pela SEDUC dos kits que seriam distribuídos aos alunos que dele fariam parte, por isso questionamos, mas em condições precárias o projeto foi implementado. A direção escolar deveria “separar” uma sala para ser o espaço onde o professor Unidocente receberia os alunos e o projeto começou a funcionar desde 2014 até 2021 na mesma sala em questão, ou seja, nunca foi providenciado outro espaço com melhores condições de aprendizado.

consumindo vidas, meio ambiente e esperança, produzindo mais pobreza para centenas de milhões do que riqueza para algumas dezenas de milhares” (MONTEIRO, 2013, p.82).

Apesar do cenário adverso, que em nada tem favorecido o coletivo de homens e mulheres trabalhadores, ainda assim é imprescindível saber que “Uma gestão comprometida com a transformação é processo de construção dirigida à consecução de uma determinada prática educativa, que aponte para [...] ações concretas de mudanças” (SANTOS, 2017 p.15).

Neste ponto, inferimos que a função social da escola não se realizará por meio de políticas educacionais focalizadas e fragmentadas, afinal na lógica do capital “essa fragmentação tem também um significado político-ideológico, pois, quanto mais fragmentos houver, mais fácil será controlar a todos” (GADOTTI, 2008, p. 108).

É perturbador perceber que, desde 2002, quando Freitas tratava do tema da exclusão escolar, já alertava que “alguns irão se dar conta, penosamente, de como foram habilmente envolvidos em um processo de legitimação de estratégias de regulação de um Estado cuja função é sustentar, rearticular e apoiar a [...] intensificação de formas de exploração”. Neste contexto, Freitas já previa um tipo de “pessimismo pedagógico”, tal previsão tem se cumprido uma vez que realmente não há muito otimismo diante da tamanha precarização da educação pública, que testemunhamos atualmente

Por que, então, mesmo conscientes disso, ainda assim não conseguimos demarcar nosso lugar de participação? A fragmentação tem imperado no ambiente escolar, a urgência das demandas pessoais tem nos roubado os encontros coletivos e nossas ações não refletem o discurso que temos anunciado. A verdade é que nossa apatia tem servido para alimentar o projeto antidemocrático, que se instalou na maioria absoluta das unidades escolares, e isto “contribui para dificultar o processo de humanização indispensável para o crescimento do homem, anulam as identidades individuais e impossibilitam agrupar pessoas em torno de uma identidade grupal” (SANTOS, 2017, p. 85). Retornar ao caminho que nos conduz à conquista e efetivação da função social da escola é mais do que urgente, é condição de sobrevivência de gerações.

Até aqui dissertamos acerca do contexto das políticas educacionais no Pará, da qualidade da educação e da gestão democrática nas escolas públicas e, o quanto tem sido desafiador tal processo, principalmente para o grupo gestor que tem o dever de apresentar resultados de avaliação e testes padronizados como sinônimo de eficácia, efetividade e eficiência. As considerações que tecemos visam a nos conduzir à reflexão no processo de

desvelamento das políticas implantadas pela SEDUC-PA em toda a rede pública de ensino e em especial o Projeto “Mundiar” e sua possível contribuição ou não na educação paraense.

A seguir, apresentaremos o projeto em questão e a pesquisa de campo junto aos sujeitos selecionados de três escolas de Ensino Médio de Ananindeua-PA. Nossa intenção é verificar e analisar a concepção desses sujeitos no que se refere às implicações do **Projeto “Mundiar”** na efetivação da gestão democrática e na qualidade da educação nas unidades selecionadas.

4 AS IMPLICAÇÕES DO PROJETO “MUNDIAR” NA EFETIVAÇÃO DA GESTÃO DEMOCRÁTICA E NA QUALIDADE DA EDUCAÇÃO ESCOLAR PÚBLICA EM TRÊS ESCOLAS DE ANANINDEUA-PA.

Diante da posição assumida e aqui declarada, quanto aos aspectos teórico-metodológico desta pesquisa, fomos provocadas a fazer um percurso onde analisamos, brevemente, a conjuntura brasileira desde a reforma do Estado até o contexto atual, sua relação com a rede privada e as implicações na educação escolar pública quanto a qualidade e a gestão democrática previstas na legislação educacional atualmente em vigor. Neste contexto de análise, foi possível apreender que a relação público-privada é parte de um processo imposto em rede por Organismos Internacionais, que colocou o Estado brasileiro no desempenho de novos papéis e a educação escolar cada vez mais como instrumento de controle por parte do mercado onde “as instituições privadas determinam e monitoram e as escolas executam” (PERONI, 2016, p. 7). O resultado tem sido a precarização da formação escolar do trabalhador e de seus filhos, agudizando ainda mais a desigualdade social.

Muito se tem falado em democratização das instituições públicas, mas inferimos que, se não há garantia ou espaço para a manifestação do poder decisório por parte dos sujeitos da escola, pouco se terá de qualidade socialmente referenciada, uma vez que está, perpassa por aquele, quando a participação do coletivo escolar é mais um atributo imprescindível para que a educação escolar seja qualificada positivamente. Nisso Vieira (1998, p.12) nos ensina: “Quanto mais coletiva a decisão, mais democrática ela é. Qualquer conceito de democracia, e há vários deles, importa em grau crescente de coletivização de decisões”.

A partir deste ponto pretende-se focar no objeto desta pesquisa, as implicações do **Projeto “Mundiar”** e suas múltiplas determinações, a fim de responder nossa questão de pesquisa. Nessa perspectiva, nosso olhar volta-se para as fontes primárias de coleta de dados como os documentos oficiais expedidos pela administração estadual paraense que o descreve como uma Política de Aceleração da Aprendizagem que objetiva adequar a idade à série do aluno e diminuir os índices de distorção idade-série que é uma das formas de manifestação do fracasso escolar, bem como atentaremos às falas dos sujeitos das escolas que foram previamente selecionados para nos conceder as entrevistas.

Neste contexto, procuraremos discernir as intenções dos documentos para além do aspecto imediato e superficial, posto que temos a convicção de que:

A formulação e implementação de um projeto democrático de educação, um projeto que possa reverter o quadro atual de fracasso escolar, exige uma reflexão sobre os resultados dos programas de correção de fluxo, da avaliação dos fatores de sucesso, dos problemas enfrentados, para que possamos construir, a partir dessa experiência e das condições constitutivas dos diversos contextos que permeiam a sociedade contemporânea, uma escola democrática e cidadã, que pertença a todos (SETÚBAL, 2000, p. 18).

Assim sendo, a reflexão que estamos fazendo ao longo desse processo de pesquisa se dá com o reconhecimento da enorme desigualdade social existente na sociedade do capital, que vem afunilando até chegar no contexto das escolas localizadas no Município de Ananindeua-PA, onde o **Projeto “Mundiar”** foi implementado em 2014 com o propósito de recolocar no circuito escolar os alunos paraenses que se encontravam na situação de evadidos, de abandono ou de distorção idade-série.

As políticas de aceleração da aprendizagem ou de correção do fluxo tem berço na década de 1990 e objetivavam combater a defasagem idade-série. Segundo Lücke e Parente (2007, p. 02), “Em 1995, o Ministério da Educação (MEC) adotou medidas na tentativa de corrigir o fluxo escolar de alunos matriculados em escolas públicas brasileiras [...] e propôs apoiar os estados na implementação desses programas”. Tal proposta fez-se necessária a partir da recorrente constatação de que o abandono, a repetência e a evasão eram (e ainda são) os maiores problemas do sistema educacional do Brasil. Dessa proposta alimentava-se a ideia de acabar com a cultura da repetência escolar e conseqüentemente alavancar a qualidade da educação pública que perpassa também pela política de correção de fluxo, por meio de projetos de aceleração da aprendizagem dariam fim ou pelo menos minimizariam a defasagem idade-série.

“Diante dessa realidade, muitas propostas foram implementadas em vários Estados e Municípios brasileiros, na intenção de solucionar ou talvez, minimizar a problemática do fracasso escolar” (REALI *et al*, s/d, p 01). Visto como um fenômeno perverso que marca a educação escolar pública como carente de qualidade da aprendizagem e acentua a “diferença entre alunos, entre currículos, entre estabelecimentos. [...], o fracasso não é apenas diferença. É também uma experiência que o aluno vive e interpreta (CHARLOT, 2000, p.17).

A questão do fracasso escolar pode nos apresentar diferentes possibilidades de discussão, mas nosso posicionamento político nos força a discerni-lo como resultante da bárbara desigualdade social imposta pelo capital, que redundando também em desigualdade educacional e faz com que milhares de jovens não tenham as mínimas condições objetivas para engajarem nas atividades escolares e de se manterem somente na condição de estudantes,

disso decorre as altas taxas de evasão e de abandono da escola e ainda em exclusão social. Há portanto, uma ligação direta entre os fenômenos e é essa ligação que nos impõe uma análise crítica a fim de reunir as condições necessárias para o seu devido enfrentamento. Neste sentido Sampaio (2000, p. 57) nos diz que “ao enfrentá-lo, busca-se fortalecer a escola em seu trabalho específico, como parte da luta maior pela conquista de serviços públicos de boa qualidade, que garantam atendimento digno e justo a toda a população”.

Nesta perspectiva, inferimos que é importante diferenciar tais fenômenos, posto que é deles que resultam os elevados índices de distorção idade-série e conseqüentemente, os do fluxo escolar negativo que demonstram a queda da qualidade da educação por ocasião das avaliações em larga escala, e mais do que isso, revelam o quadro problemático de precarização da educação pública no seu contexto concreto. Assim sendo, entende-se por abandono a situação em que, por algum motivo, o estudante matriculado deixa de frequentar a escola durante o ano letivo, e por evasão entendemos que é quando o estudante mesmo aprovado deixa de se matricular no período seguinte, nisso podemos considerar que um estudante pode estar evadido da escola mesmo depois de ter concluído um período escolar, no entanto não concluiu a etapa por completo.

Setúbal (2000, p. 10) nos provoca a analisar o fenômeno do abandono, para além das sucessivas repetências, uma vez que:

Dada a diversidade e as desigualdades regionais e sociais no País, essas taxas certamente variam bastante de região para região e devem estar relacionadas com uma multiplicidade de fatores que vão desde a problemática social da sobrevivência, atitudes de rebeldia ao sistema como um todo, ou falta de perspectiva de emprego, até questões internas à escola, que não estaria sabendo ouvir e respeitar esse aluno, buscando tornar o conhecimento significativo para ele.

Neste contexto, segundo os dados divulgados pelo INEP em maio de 2022, que integram os resultados finais da segunda etapa do Censo Escolar da Educação Básica 2021, a região Norte foi a região que apresentou a maior taxa de abandono escolar. Os Estados do Norte juntos, acumularam uma taxa de 10,1% de abandono, assim sendo a taxa de aprovação apresentou uma redução em toda a rede pública. Reconhecemos que o atual momento histórico, de pandemia, tem muito a ver com este resultado, no entanto não o justifica por completo, posto que as políticas educacionais existentes, historicamente implica em conservar a ordem do capital pela adaptação e não pelo reconhecimento das diversidade regionais.

Decorre que, o fracasso escolar fica mais uma vez tangenciado, pois, pela ação da hegemonia correspondente aos interesses dominantes na sociedade, tal fenômeno continua

sendo visto como resultado tão somente da ineficiência docente ou por causa do pouco interesse do estudante e nunca como reflexo da desigualdade social que secundariza a educação escolar e articula seu desmonte.

É neste contexto que as possibilidades de parceria com o privado são levantadas pelos governos como as mais corretas para reformar a educação pública, pois as taxas, de rendimento negativo, são reconhecidas pelo Banco Mundial, por exemplo, como resultantes da incapacidade dos sistemas de educação e nunca como produto oriundo da condição precária em que crianças, adolescentes e jovens sobrevivem com suas famílias. Outrossim, a apreensão que temos é a de que tudo está relacionado e que estes rendimentos educacionais demonstram que os programas neoliberais privatizantes estão dando certo para a classe dominante, pois pelos cortes orçamentários que atingem cruelmente a educação pública, é possível provocar e manter a precarização e assim chantagear mais facilmente a população, ou seja, mantém o problema para depois forjar a venda de soluções paliativas com o acatamento da população.

Nesse processo, inicialmente, é divulgada a necessidade de formação de um novo perfil docente que seja mais flexível, mais instrutor das tarefas a serem realizadas em sala de aula e “capazes de (modelar) as competências e habilidades dos alunos”, essa necessidade seria sanada por meio da ação de Fundações que vendem pacotes de serviços de formação continuada e profissionalização. “Todavia, por trás do discurso da profissionalização docente reside o objetivo de regular esta categoria de servidores públicos, os professores, desde a formação, passando pela avaliação, carreira e a vida funcional” (SHIROMA, 2020, p.15).

Consideramos que essa postura assumida pelo governo do Estado, de repassar ao privado a formação continuada de seus professores-servidores é mais uma afronta às instituições públicas como a própria Secretaria de Ensino e as Universidades que já desempenham essa função ao realizarem o ensino, a pesquisa e a extensão, e se não conseguem resultados melhores é também pelos inúmeros ataques que, nestes últimos anos, vem sendo severamente aplicado sobre elas, por parte do governo federal (precisamente desde 2018).

Quanto aos estudantes inseridos na realidade do fracasso escolar, é pela ação do privado que tem sido viabilizada ações de reinserção ao ambiente escolar, por meio de uma educação acelerada, aligeirada, condensada e que denominamos de **Educação Caiada**, pois é apresentada pela instituição responsável e respaldada pela Secretaria de Educação como sendo um tipo de educação comprometida com a inclusão que gera emancipação, mas

inferimos tratar-se de educação que somente aparenta tal comprometimento, uma vez que a qualidade da sua certificação é duvidosa e como bem sintetizou Santos (2019, p. 1279):

A certificação da escolarização para jovens e adultos subtraídos do direito à educação, compõe incompletude, ou seja, não valoriza as aprendizagens adquiridas em suas trajetórias de vida, mas reflete e visa somente a necessidade diante da demanda por escolarização básica para as pessoas maiores de 18 anos.

Insistimos na tese de que a educação escolar certificada de maneira acelerada, como a que é oferecida por meio de projetos como o **Projeto “Mundiar”**, por exemplo, é uma educação que inclui, para excluir, posto que não garante educação com qualidade socialmente referenciada, nem empregabilidade que garanta dignidade à pessoa humana, assim como o acesso a níveis superiores de educação, ou seja, o estudante recebe a certificação, mas pouco proveito há, é um processo que começa e tem a tendência de terminar nele mesmo, mas quando melhor analisado a partir das possíveis implicações na subjetividade do estudante, vemos que trata-se de formação precarizada que formata propositalmente o conhecimento para melhor prever o comportamento do sujeito e assim dominá-lo e na sequência dessa dominação, parar a transformação contínua que todo ser humano processa ao longo de sua jornada de vida.

Assim, quando são divulgados “novos” números acerca da educação escolar pública, a tendência é que as análises sejam feitas no movimento e na aparência do imediato, baseadas naquilo que foi publicado como resultado final de um processo de avaliação, é neste contexto que Nagel (2015, p.25) nos alerta “Os extremos são tomados em si mesmos, não mais como elementos integrantes de um combate e, dessa forma, passa-se a aceitar a mera oposição que, absorvida como natural, faz crescer o conformismo e adormecer qualquer luta”.

É preciso não prescindir do entendimento de que as políticas públicas resultam de movimentos contraditórios nesta sociabilidade, e que esses movimentos se manifestam em consensos do tipo “as instituições privadas são mais capazes de cuidar da educação pública do que os próprios servidores da educação” sendo pois o **Projeto “Mundiar”** mais uma forma de expressão dessa contradição, tendo em vista que sua elaboração, assessoramento pedagógico aos técnicos e acompanhamento aos professores Unidocentes se deram pela atuação do privado com o financiamento público. Assim, o processo que busca elevar as metas referentes à qualidade da educação e a efetivação da gestão democrática conforme preconizam a LDB/96, o PNE (2014-2024) e o PEE-PA (2015-2025), pela autonomia e participação do grupo gestor como um princípio fundamental, acaba sendo frustrado, esse é

um ponto imprescindível a ser considerado. Neste contexto, Peroni (2018, p.234) nos ajuda a refletir quando nos diz:

Entendemos que, em uma sociedade democrática, as instituições públicas devem atuar em um processo de coletivização das decisões com espaços que devem ser cada vez mais alargados de participação. Assim que, quando analisamos que a lógica mercantil tem participado ativamente da direção e execução das políticas sociais. Questionamos a presença desses sujeitos, que passam a influenciar fortemente as políticas sociais, tanto porque as responsabilidades ficam cada vez mais diluídas quanto aos direitos materializados em políticas sociais e também porque perdemos espaços públicos e coletivos de decisões.

Decorre então um esvaziamento do espaço democrático nas escolas – que já não era tão significativo assim – as ações do coletivo escolar passam a ser limitadas ao acatamento das orientações advindas da Secretaria de Educação que por sua vez acatam as orientações do setor privado contratado, como num ciclo, a qualidade da educação pública também será negligenciada e a privatização cada vez mais concretizada.

4.1 - Projeto “Mundiar”: Acelera e pára; Inclui e exclui: Metodologia em quatro movimentos numa sociedade desigual.

Iniciamos esta seção da pesquisa assimilando a divulgação do II Inquérito Nacional sobre Insegurança Alimentar no Contexto da Pandemia de Covid-19 (II VIGISAN)⁶⁹ no Brasil, elaborado pela Rede Brasileira de Pesquisa em Soberania e Segurança Alimentar (Rede PENSSAN). Os novos dados mostram que a fome atingiu, no início de 2022, o total de 33,1 milhões de pessoas, ou seja, apenas 4 entre 10 famílias conseguem ter acesso à alimentação digna no País. As regiões Norte e Nordeste continuam sendo as mais atingidas, colocando suas populações em situação de elevada insegurança alimentar.

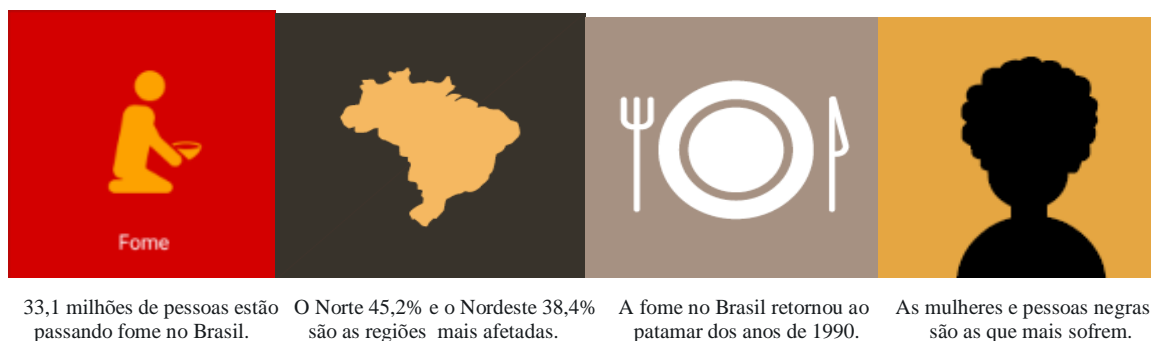
Segundo o relatório, a situação piorou muito desde o final de 2020 quando eram 19,1 milhões de brasileiros nesta situação e as “razões são conhecidas: aprofundamento da crise econômica, segundo ano da pandemia de Covid-19 e a continuidade do desmonte de políticas públicas que promoviam a redução das desigualdades sociais da população”.

A seguir, apresentamos figura que retrata a fome e a desigualdade no Brasil onde 33,1 milhões de brasileiros e brasileiras estão passando fome. Tal conjuntura exige uma profunda

⁶⁹ Pesquisa realizada pela **Rede Brasileira de Pesquisa em Soberania e Segurança Alimentar e Nutricional (Rede PENSSAN)**, com execução do Instituto Vox Populi, e tem apoio e parceria da **Oxfam Brasil**, Ação da Cidadania, ActionAid Brasil, Fundação Friedrich Ebert Brasil, Ibirapitanga e Sesc. Disponível em: www.oxfam.org.br/especiais/olhe-para-a-fome-2022 Acesso em: 09 de jun. de 2022.

transformação das formas de organização das principais instituições brasileira de maneira que seja efetivamente garantida a necessária justiça social com equidade.

Figura 04: Fome e desigualdade no Brasil - 2022



Fonte: www.oxfam.org.br/especiais/olhe-para-a-fome-2022

Neste contexto, é fundamental refletir sobre esta situação e não prescindir de que alimentar ou não a população tem sido uma decisão política, e nesta sociabilidade mantê-la tem seus ganhos para os que estão na condição de decisão. Assim sendo, pelo relatório é possível constatar que “a fome tem gênero”, “a fome tem cor”, “a fome tem lugar”, disso podemos também afirmar que a perversidade da ganância e o desejo insaciável do lucro tem custado a dignidade de milhões de brasileiros e brasileiras ao longo desses últimos tempos. O desafio é acabar por completo com o fosso que continua a segregar ricos e pobres no Brasil, apesar de toda a riqueza produzida no País.

E o que tudo isso tem a ver com a educação escolar pública? Ora, bem sabemos que a fome fragiliza, mexe com a subjetividade de homens e mulheres, constrange e impõe muitos a “correr atrás do pão nosso de cada dia”, neste sentido certamente serão dadas as condições necessárias para que em um futuro bem próximo “ideias inovadoras” sejam disseminadas nas redes de ensino público para resgatar todos e todas que neste momento histórico, pelas necessidades objetivas, sucumbiram e abandonaram o ambiente escolar.

Conforme ainda o relatório do II VIGISAN, “Há fome em 22,3% dos domicílios com responsáveis com 4 anos ou menos de estudo. Em 2020 esse percentual era de 14,9%”. Disso concluímos que quanto mais anos de estudo, maior será o percentual de segurança alimentar, concluímos também que é preciso a mobilização dos que ainda resistem, no sentido de exigir que direitos sejam garantidos sob pena de um maior agravamento dessa realidade, afinal “cada número absoluto representa a vida de uma pessoa” (II VIGISAN, 2022).

Na verdade, este contexto de abandono da escola pública, agravou-se, mas não é novo, pois foram também as altas taxas de evasão e reprovação, principalmente na etapa do ensino

médio, que provocaram o governo paraense em 2013, por meio do Conselho Estadual de Educação (CEE) a traçar um “Estudo Diagnóstico sobre o Ensino Médio” a fim de subsidiar teoricamente o Fórum do Ensino Médio do CEE/PA, cuja finalidade foi debater as demandas dessa etapa de ensino e “nos limites estaduais, propor medidas necessárias para a melhoria de seus resultados, realizando ampla ouvidoria, elaborando documento final que subsidiará o CEE na implementação de normas [...] relativas às políticas e diretrizes para o Ensino Médio no Pará”. Naquela ocasião, foi anunciado que:

O problema do Ensino Médio, historicamente constatado, é hoje um dos principais desafios para as políticas educacionais, em função das perdas materiais e humanas determinadas pelos baixos resultados alcançados, especificamente no Estado do Pará e sua posição em relação aos demais estados da Região Norte e do Brasil (CEE-PA, 2013, p. 9).

Estejamos atentos que o discurso oficial é sempre pautado em dados previamente coletados como que para receber maior credibilidade e melhor convencer a população de que medidas devem ser tomadas, apesar de em alguns casos, significar por mais uma vez, o repasse do orçamento público ao setor privado, quando essas medidas se concretizam por meio da parceria público-privada, como já aqui tratamos.

Neste contexto, foram os índices elevados de reprovação, abandono e evasão (conforme já exposto em quadro na pág. 156 desta pesquisa), que influenciam diretamente o fluxo escolar e potencializa a distorção idade-série, que provocaram o governo do Estado a implantar em toda a rede de ensino, medidas cujo objetivo era a melhoria da qualidade da educação ofertada na rede pública, como a proposta pedagógica de Aceleração da Aprendizagem **Projeto “Mundiar”**.

Assim sendo, a SEDUC-PA articulou a parceria com a Fundação Roberto Marinho (FRM), a fim de reverter por meio da metodologia Telessala, que é, segundo a FRM, uma proposta sociopedagógica voltada para o mundo do trabalho, para o desenvolvimento de competências e para a formação de cidadania pelo uso de salas equipadas com aparelhos de TV, CD, DVD ou Internet que garantam acesso ao material digital do Telecurso, o quadro negativo porque passava a educação pública paraense, do mesmo modo como a FRM vinha realizando em outras unidades da federação. O pacote da Fundação chegou em terras paraenses para serem implementados nas escolas com a padronização do conteúdo curricular como se fosse o “Telecurso Ressignificando a Aprendizagem” da Bahia, o “Telecurso Alumbrar” da Paraíba, o “Telecurso Travessia” em Pernambuco, o “Telecurso Salto” em

Rondônia, o “Telecurso Poranga” no Acre, o “Telecurso Autonomia” no RJ, ou ainda o “Telecurso Conquista” do RN e o “Telecurso Igarité” no Amazonas.

Conforme consta no *site* da FRM, a metodologia Telessala foi pensada para desenvolver o currículo do Telecurso e é utilizada em todos os projetos implementados quando firmada a parceria com as instituições públicas em território nacional, ou seja, muda-se a embalagem do projeto, trabalha-se com a falsa ideia de inovação, mas o mesmo conteúdo é mantido e a ilusão da qualidade da educação, para conformar a sociedade, é reproduzida, essa é uma característica típica da **“Educação Caiada”**, como já aqui anunciamos. Nisso, percebemos que há a necessidade de gerar o clima de aceitação pela identidade local como se o projeto tivesse sido planejado ou formulado considerando as características e a participação da comunidade escolar local, na qual seria implementado, quando sabemos que se trata de replicações vendidas sob assinatura de contrato de prestação de serviço. Como se pode observar, Montañó (2014, p.22) está com a razão quando nos alerta que:

São palavras e projetos que seduzem e atraem, que envolvem as pessoas, aos milhares, como verdadeiros “cantos de Sereia” se valem de valores oriundos ou aceitos pelos setores subalternos, incluso por tendências progressistas, derivando nas promessas da chamada “economia solidária”, [...] os projetos das políticas de “combate à pobreza (extrema)”.

Decorre que a função ideológica e mistificadora da nomenclatura que a FRM utiliza em cada região busca tão somente diferenciar aquilo que foi previamente produzido em série, dando a ideia de que houve uma preocupação personalizada com quem dele faria uso, mas bem sabemos que são pacotes mais midiáticos do que didáticos, produzidos e distribuídos para melhor garantir o lucro ao privado, quando da sua venda aos governos estaduais.

Neste sentido, Cunha (2017, p. 4) enfatiza que ideologicamente para a FRM, “Seus projetos não tem como objetivo o debate sobre causas reais das mazelas sociais, mas um tipo de concepção de mundo que elimine essas contradições e visa o “consenso capitalista”, ou seja, a conformação com o existente”. Concordamos com Cunha (2017), pois participamos de algumas oficinas de formação do professor Unidocente e nestas oportunidades éramos orientados a “incutir nos alunos a sensação de vitória e que evitássemos situações de polêmicas para as quais inexistente um consenso social”.

“Assim, a sociedade capitalista resguarda com vigor não apenas seu sistema de educação contínua, mas simultaneamente também de doutrinação permanente, mesmo quando a doutrinação que impregna tudo não parece ser o que é” (MÉSZÁROS, 2008, p.82). A partir

dessa constatação podemos discernir que a inclusão proposta pela FRM passa pelo controle de resultados com a finalidade de dar respostas aos indicadores de desempenho como o IDEB e são as políticas focalizadas que dão sustentação a essa inclusão tendenciosa.

Conforme o Documento Base do PEE-PA (2015), o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP) criou, em 2007 o IDEB que é um indicador de desempenho que reuni em um só indicador dois conceitos igualmente importantes para a qualidade da educação: fluxo escolar e médias de desempenho nas avaliações. O IDEB agrega ao enfoque pedagógico dos resultados das avaliações em larga escala do INEP como o Prova Brasil ou Saeb, a possibilidade de resultados sintéticos, que permitem traçar metas de qualidade educacional para os sistemas estaduais e municipais. Segundo Figueiredo *et al* (2018, p.556) o IDEB:

É um indicador de abrangência nacional que permite a análise comparada entre escolas e rede de ensino. [...] O Índice serve de parâmetro para estimativa básica da situação geral da educação, sendo, ainda, um recurso de grande utilidade empregado como indicador estatístico condutor de políticas públicas, uma ferramenta de acompanhamento das metas do Plano de Desenvolvimento da Educação(PDE), que estabelece que, em 2021, o IDEB do país deve alcançar seis pontos como média nacional, resultado que será divulgado em 2022, com o simbolismo do bicentenário da Independência do Brasil, quando o país deverá atingir o patamar compatível à média dos países desenvolvidos.

Na região norte as metas alcançadas no IDEB têm sido aquém das estabelecidas conforme dados divulgados pelo INEP em 2020 já que para 2013 a meta era 3,9 mas o resultado foi 3,7, para 2015 a meta era 4,3, o resultado foi de 3,7, para o ano de 2017 a expectativa era de 4,7 no entanto o resultado foi de 3,8 e finalmente para 2019 esperava-se alcançar a meta de 5,0, mas o resultado foi de 4,2, com isso nenhuma meta foi alcançada.

Neste contexto, a proposta para reverter esse quadro tem sido as classes de aceleração da aprendizagem para forçar o fluxo pela aprovação em projetos que reduzem o tempo escolar pela metade, em alguns casos, como o **Projeto “Mundiar”** que certifica o aluno do Ensino Médio não mais em três anos, mas em 18 meses subdivididos em quatro módulos e os do Ensino Fundamental em dois anos subdividido em três módulos. Segundo Mesquita (2019, p.71):

Ao efetuar a promoção destes alunos para os níveis maiores de ensino, de uma só vez, o Governo do Estado, valendo-se do saber-poder da Estatística, consegue se desresponsabilizar pela educação desses alunos cunhados como atrasados e tenta melhorar (ou seria mesmo maquiagem) a qualidade da educação perante os dados nacionais.

Com isso, a situação do quadro educacional paraense encontra-se cada vez mais precário e certas “escolhas” do governo mais injustas porque não valorizam a criatividade e a dignidade humana, não elevam de maneira alguma a qualidade da educação de modo a refletir de fato na vida do aluno. Se bem observarmos tais “escolhas” estão acentuando cada vez mais a pobreza e a exclusão num processo contínuo de reprodução do capital.

Para Freitas (2002), a exclusão social continua sendo internalizada na escola mesmo por meios que aparentemente buscam incluir o aluno, pois passou a existir dentro de um mesmo espaço escolar dois tipos de escola: a escola regular e a escola para os que retornaram depois de um tempo de evasão ou abandono, a escola acelerada. Nessa lógica perversa que culmina em ranqueamento, até a escola regular se organiza selecionando somente os alunos que supostamente darão conta de se destacarem nas provas de avaliação e assim elevar os seus índices. Freitas conclui que:

Mesmo quando o IDEB é por escola, ele pode transformar-se em um mecanismo de ocultação do ocaso de grande quantidade de alunos procedentes das camadas populares que “habitam” a sala de aula, de forma aparentemente democrática, mas sem que signifique, de fato, acesso a conteúdo e habilidades. Monitora-se o desempenho global do sistema (ou da escola), mas não se todos estão aprendendo realmente (2002, p. 974).

Essa ocultação da má qualidade da educação se efetiva também por meio de aprovações onde não houve aprendizado com significado, dada as enormes limitações que o capital impõe para a formação da classe trabalhadora e de seus filhos. Nas tramas dessa formação precarizada existe o interesse em brechar o acesso ao conhecimento que provoca a atitude questionadora, crítica, o espírito perguntador, inquieto, aqui mais interessa a não aprendizagem, isto é, para a elite dominante interessa instituir projetos paliativos que funcionam como fenômenos datados conforme a necessidade do mercado capitalista explorador. A fórmula do capital para a educação pública é a de que pela má formação escolar é possível a manutenção da pobreza e o incremento da dominação, em contradição, a riqueza de alguns privilegiados é mantida ou até perversamente ampliada.

Apreendemos conforme análise do Resumo Técnico do Censo Escolar da Educação Básica 2021 (INEP/MEC,2021), que um recurso importante para as escolas nos tempos atuais é a internet e nas escolas da região Norte e ainda mais nas escolas da periferia, justamente onde estão os alunos mais carentes desses recursos, os serviços de internet pouco estão presentes. A maioria das matrículas do Ensino Médio que chega a 94,6% está localizada em escolas urbanas e mesmo assim os estudantes não têm esse direito assegurado - nossa

imaginação procura alcançar as dificuldades, porque passam as escolas das áreas rurais da região Norte que certamente são inúmeras - Nas três escolas *lócus* desta pesquisa, foi possível observar que não há sala de informática para uso dos estudantes e em duas delas, as bibliotecas estão desativadas por falta de profissionais responsáveis pelo espaço.

Decorre desta constatação uma enorme indignação, pois não podemos aceitar simplesmente a banalização e a trivialização da desqualificação da educação escolar pública paraense como se fosse algo natural, pois em contradição a tanta pobreza educacional, o Estado do Pará é destaque no cenário nacional e até internacional pelas diversas riquezas que detém, sendo justo que todos os paraenses por elas sejam beneficiados.

4.2 O “Projeto Mundiar” e suas implicações no contexto do Ensino Médio em Ananindeua - PA.

Em novembro de 2013, o CEE-PA, por meio do Resolução N° 634/2013, autorizou a implantação do Projeto de Redução da Distorção Idade/Ano do Estado do Pará, denominado **Projeto Pará** em atendimento aos alunos com 13 ou mais anos que estivessem aptos a cursar o 6° ano do Ensino Fundamental. Passados seis meses, ou seja, em junho de 2014 a Resolução N° 397 autorizou a expansão do projeto, agora denominado **Projeto “Mundiar”**, para ser implantado nas escolas de Ensino Médio aos alunos no 1° ano que constassem com 17 anos ou mais anos de idade.

Segundo a relatora do processo, que autorizou a implantação do **Projeto “Mundiar”**, o mesmo poderia ser “experimentado” no Estado, pois, ao 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 caberia para efetivar decisões de políticas locais, é a nosso ver uma atitude irresponsável com as juventudes local.

No processo de **Implantação do Projeto “Mundiar”**, a SEDUC firmou a PPP com a FRM conforme Regulamento Operativo, que estabelecia 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). Tudo sendo aprovado pelo Secretário

Estadual de Educação mediante a Portaria Nº 886/2013 e pelo BID através da comunicação Nº CBR-3653/2013 assinada por sua Diretoria Executiva.

No contrato de Empréstimo Nº 2933/OC-BR, o Estado paraense assumiu a condição de Mutuário e o BID de financiador parcial do Programa, além do MEC via Plano de Ações Articuladas conforme acordo de ajuda aos entes subnacionais para a construção de novas unidades de Ensino Médio e o financiamento do Projeto de Melhoria do Desempenho Escolar.

Neste contexto, a SEDUC arcou com os custos de logística e coordenação **do Projeto “Mundiar”**, 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 05 – 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
	Total= 57.494.002,60

Fonte: Dados disponíveis em: www.seduc.pa.gov.br/projetomundiar /anexo I da portaria nº 042/2017

Neste quadro orçamentário, podemos constatar que coube a FRM receber o maior valor absoluto disponibilizado para a efetivação do **Projeto “Mundiar”**, no entanto não temos condições objetivas de tecer maiores considerações sobre o cumprimento do que nele está discriminado, dada a dificuldade em localizar os documentos e / ou relatórios de prestação de serviço, pois o que se referia ao projeto em questão já foi retirado dos *sites* oficiais, tanto da SEDUC-PA, como da FRM.

Ainda assim, inferimos quanto ao *kit* de material do professor Unidocente e do aluno “mundiado”, que se trata de material produzido na gráfica da FRM e de aparência impecável, mas de conteúdo duvidoso, uma vez que há muitas ilustrações, figuras e imagens de outros momentos do projeto sendo executado em diferentes lugares no Brasil, tudo muito colorido, mas não percebemos o aprofundamento pedagógico de nenhum conteúdo ali anunciado. Na

apresentação do livro “Incluir para transformar: Metodologia Telessala em cinco movimentos”, encontramos a Sr^a Vilma Guimarães, que assina como Gerente Geral de Educação e Implementação de projetos educacionais da FRM, utilizando-se de categorias como: inclusão produtiva, ações transformadoras, engajamento de jovens, cidadania planetária, fortalecimento de redes e parcerias, tudo sob a ideologia do “fim da luta de classe”, como se ao aluno bastasse ser portador de um *kit* didático e todos os seus problemas sociais e pedagógicos estariam resolvidos. Nisso, vemos que são textos impregnados de falaciosas intenções que na prática devem culminar em competências requeridas pelo mercado de trabalho e negam uma formação integral.

Neste sentido, Kuenzer (2005) nos alerta que o resultado desses projetos é uma inclusão excludente e sem qualquer padrão de qualidade social, deles procedem as certificações vazias que amparadas em justificativas de incompetência, delegam ao sujeito todo ônus das perdas de direitos e das formas dignas de vida.

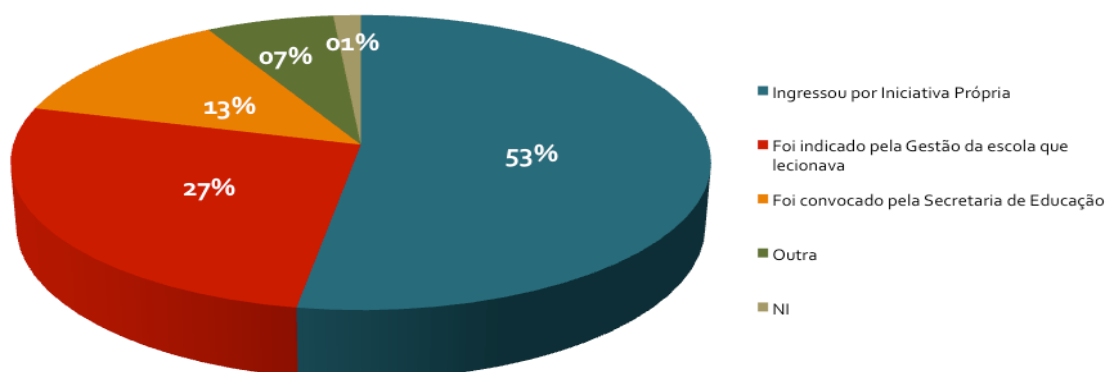
A estrutura organizacional do **Projeto “Mundiar”** apresentava-se da seguinte maneira: Coordenação Geral com sede na SEDUC-PA, Coordenador de Unidade Regional de Ensino (USE), Coordenador de Unidade SEDUC na Escola (USE), Supervisor de escola cuja função é acompanhar o trabalho do professor Unidocente e do aluno em cada unidade de ensino.

O **Projeto “Mundiar”** se utiliza da sistemática de Unidocência que se caracteriza pela atuação de um único professor ministrando todas as disciplinas do currículo, independente, de sua formação inicial, neste sentido o professor passa a ser identificado como orientador de aprendizagem ou mediador, sua capacidade pedagógica é reduzida a ser um bom administrador do tempo, pois cada módulo ou bloco de aula, num total de quatro obrigatórios para o Ensino Médio, depende da boa condução dos 15 min. reservados para vídeos, e depois mais 15 min. para exposição de conteúdo e discussão e, assim, as aulas do dia são concluídas. Tudo isso acaba se tornando enfadonho para alunos e professores, pois as aulas seguem essa mesma sequência, ao longo dos dias, com cronogramas de conteúdos que devem ser seguidos rigidamente, conforme orientação nas oficinas de formação, para que a “produção diária não seja perdida”.

A seguir, apresentamos dois gráficos que demonstram o modo como os primeiros Unidocentes ingressaram no Projeto, bem como quais suas respectivas formações.

GRÁFICO 02 Forma de Ingresso no Projeto Mundial em 2014.

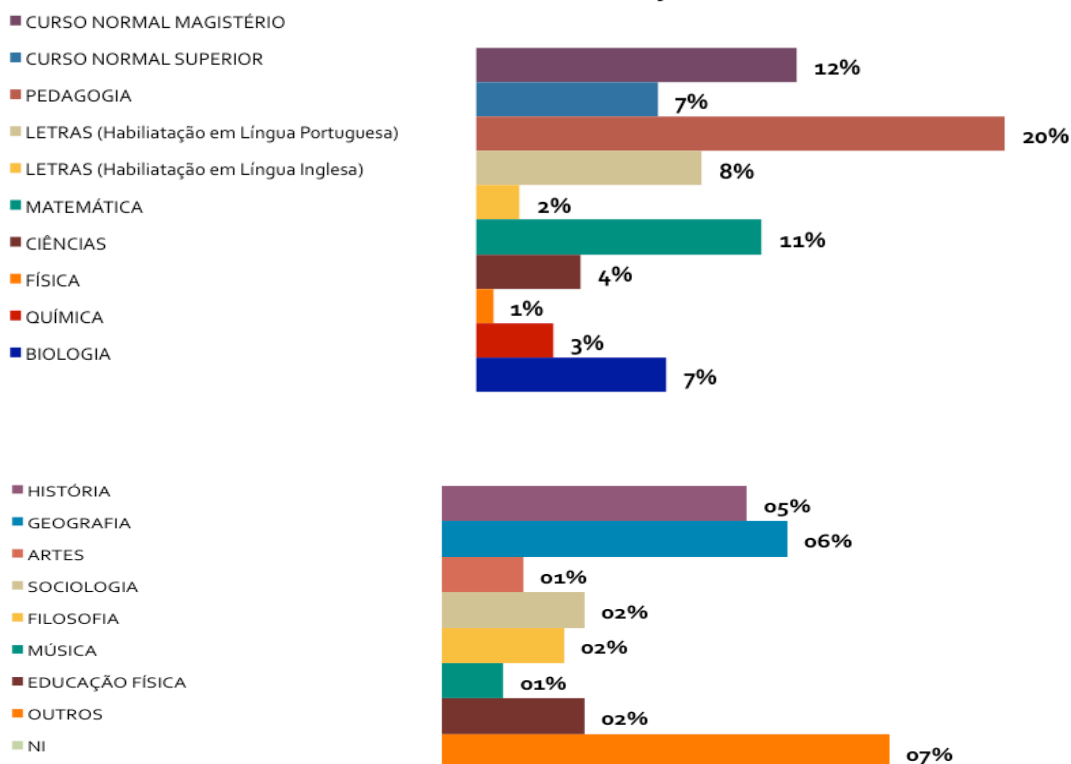
PROJETO MUNDIAR - INGRESSO NO PROJETO
EM RELAÇÃO AO INGRESSO NO PROJETO MUNDIAR (%)



Fonte: Relatório Executivo 2 Disponível em: www.synergos.org

GRÁFICO 03 Formação do Educador por área de formação.

PROJETO MUNDIAR - FORMAÇÃO DO EDUCADOR
ÁREA DE FORMAÇÃO (%)



Fonte: Relatório Executivo 2 Disponível em: www.synergos.org

Conforme o Relatório, de um total de 211 educadores participantes da formação, 37 não tem formação acadêmica de nível superior, o restante, ou seja, 174 têm formação superior em diversas áreas do conhecimento, sendo o destaque maior para os de formação em Letras (Habilitação em Língua Portuguesa), seguido pelos do Curso Normal Magistério.

Em pesquisa realizada por Mesquita (2018), na ocasião do Mestrado, foi possível constatar, conforme a fala da coordenadora do projeto em uma das escolas, *locus* desta pesquisa, que algumas turmas, com o passar do tempo, foram esvaziando e o número de alunos já não era o mesmo quando do início do ano letivo, “eles simplesmente deixam de vir, mesmo a gente fazendo contatos e estimulando-os a voltar, eles não vem, a gente já não sabe mais o que fazer”. Nisso percebemos uma enorme contradição (ou essa é mais uma intenção oculta?), pois estava acontecendo o abandono escolar dentro de um Projeto, que buscava combater justamente os altos índices de abandono no ensino regular, como exemplo, a coordenadora nos informou que, as turmas que funcionavam nos períodos da tarde e da noite, antes com 35 alunos em cada, agora estavam 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 implicação é quanto a formação continuada do professor para o enfrentamento desses desafios, bem como não foram garantidas as condições favoráveis ao desenvolvimento do projeto, muitas escolas não tinham à disposição o aparelho de TV necessário para as teleaulas – no Pará, conforme Inep/2021 somente 43% das escolas públicas tem aparelho de TV -. O que nos foi possível vivenciar, conforme agenda da FRM, foram cursos de treinamento formal chamados de “Oficinas de formação Unidocente”. Nessa ocasião, os professores recebem as orientações de manuseio do material a ser utilizado junto ao aluno, orientação quanto ao tempo destinado às vídeo-aulas, discussão e atividade complementar. Assim, neste momento do processo, não cabe mais a interferência pedagógica por parte do professor, uma vez que o projeto já se apresenta todo formatado pela FRM.

Neste contexto, cada vez mais nos deparamos com uma realidade que é resultado do afunilamento ao acesso à riqueza, bens e consumo, e que coloca, historicamente, milhões de pessoas na linha da miséria, no Estado do Pará, não é diferente. O acesso às escolas públicas no Pará até que existe, mas a qualidade do que ali é ensinado continua sendo debatido por causa da correlação de forças que nunca cessa e até tende a cada vez se tornar mais complexa.

Para Marx (1989, p. 851), quando analisava o surgimento da sociedade capitalista, que só se agravou com sua complexidade, a violência das novas situações sempre recaí 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.

Os tempos em que vivemos apontam para uma perspectiva de retrocessos e de perdas cada vez maiores de direitos sociais, onde os mais penalizados continuam sendo os trabalhadores e seus filhos, que recebem somente preparação (e muito mal) para o mercado do subemprego porque tudo é pensado e instituído a partir de uma perspectiva de classe e seus interesses privados. 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? Como a qualidade e a gestão democrática foram vivenciadas ao longo do período em que o projeto esteve instituído nas escolas em Ananindeua-PA? Quais as suas implicações? Nestes casos, como fica a garantia dos seus direitos? Essas são algumas das questões que continuam nos inquietando. Vale ainda ressaltar que o Estado brasileiro reconheceu os jovens, como sujeitos de direito, depois da luta árdua de muitas gerações, que se dispuseram a enfrentar o descaso governamental acerca de suas demandas, no entanto só o reconhecimento não basta. Assim sendo, o espaço escolar deve ser mais do que antes, um lugar de avanço e concretização desses direitos, o enfrentamento da pobreza, da desigualdade em todas as suas formas de manifestação deve ser encarado por todos nós de maneira mais contundente.

A seguir, na próxima subseção, buscaremos apresentar o contexto onde estão assentadas as três unidades de ensino selecionadas como *lócus* para a efetivação desta pesquisa.

4.3 O Contexto dos casos em Ananindeua-PA.

O Estado do Pará possui 144 Municípios, divididos em 12 Regiões de Integração (RI), Ananindeua está localizada na RI Guajará e abrange uma área de 190,58 km². A população é de 530.598 habitantes, com densidade demográfica de 2.784,11 hab. / km² (FAPESPA, 2019).

Referências históricas sinalizam que originalmente, Ananindeua pertencia à circunscrição de Belém e atualmente está a aproximadamente 17 km de distância da capital paraense. A partir da localização da estação da “Estrada de Ferro de Bragança (1884?)”⁷⁰, o seu povoamento começou a adquirir dinamismo, sendo reconhecido como freguesia, e mais tarde, como distrito de Belém. Pelo Decreto-Lei Estadual nº 4.505, de 30 de dezembro de 1943, promulgado pelo Interventor Federal, Magalhães Barata, o município de Ananindeua foi criado, acontecendo sua instalação, como tal, em 3 de janeiro de 1944. O nome desse Município advém da abundância de árvores denominadas ANANI, que crescia à margem do igarapé que recebeu o nome de Ananindeua (FAPESPA, 2021). Atualmente, o Município de Ananindeua é constituído apenas do distrito - sede: Ananindeua - PA.

No que diz respeito à riqueza municipal, aproximadamente 13,17% da população de Ananindeua encontra-se na faixa de extrema pobreza (CADÚNICO, 2020). A taxa de atividade dos adultos com 18 anos de idade ou mais é de 67,84% e das crianças e adolescentes entre 10 e 14 anos de idade, 4,49% encontram-se em situação de trabalho infantil, segundo o IBGE (2010). Quanto ao PIB *per capita* este é de R\$ 14.314,96 e a renda *per capita* é de R\$564,76 (FAPESPA; IBGE, 2020).

As taxas de roubos, que envolve a comunidade, é de 52,93 roubos/ 100.000 hab e a taxa de homicídios é de 29,58 mortes/100.000 hab. (SEGUP, 2020). O acesso à energia elétrica abrange 83,19% da população em domicílio (PNUD, 2015).

Ananindeua apresenta no plano educacional 3,44% das pessoas com 15 anos de idade ou mais analfabetas (IBGE, 2010). A nota do IDEB nas séries iniciais do Ensino Fundamental é de 5,3 e nas séries finais, 4,3 (INEP, 2020). A evasão escolar no ensino fundamental é de 1,3% e no ensino médio, é de 4,3% (INEP, 2020). No que se refere a cobertura do acesso à Internet é de 20,97% (IBGE, 2010). A atual gestão municipal (2021 - 2024) lançou o

⁷⁰ Os traços da fundação de Ananindeua são datados de meados do século XIX e guardam relação com o estabelecimento de uma parada e/ou estação da Estrada de Ferro de Bragança, na área territorial onde hoje se encontra instalada sua sede municipal. A velha estação foi demolida e em seu lugar existe desde 2008 um terminal rodoviário. Disponível em: <http://www.estacoesferroviarias.com.br/braganca/ananindeua.htm>. Acesso em 29 de julho de 2022.

“Movimento Educa Ananindeua”, que visa, segundo discurso oficial, contribuir para o fortalecimento de um trabalho colaborativo e integrado no conjunto das escolas municipais, setores da administração pública e sociedade civil, é mais uma espécie de pacto pela educação, onde a ideia propagada é a de que pela corresponsabilidade a qualidade da educação será finalmente alcançada em todo o Município.

Nas tabelas, a seguir, é possível visualizar melhor os dados numéricos relativos à realidade educacional na etapa do Ensino Médio e EJA no Município de Ananindeua-PA durante o período que o **Projeto “Mundiar”** foi implementado nas escolas públicas, entre elas as escolas *locus* dessa pesquisa, doravante **Escola A, Escola B e Escola C**.

Tabela 04 – Unidades da Rede Estadual em Ananindeua – etapa E.M / EJA Ano 2013 a 2021

Ano	Nº de Unidades
2013	53
2014	52
2015	50
2016	39
2017	36
2018	35
2019	35
2020	35
2021	39

Fonte: Censo MEC/INEP/SEDUC Elaborada pela autora (2022)

Tabela 05 – Matrículas no Ensino Médio Regular e no Projeto “Mundiar” em Ananindeua - PA nas escolas pesquisadas de 2016 a 2021.

Ano	Nº de Matrículas Ananindeua	Escola A Reg. / Mundiar	Escola B Reg. / Mundiar	Escola C Reg. / Mundiar	Total de Mat. Mundiar
2016	17.280	1.416 / 067	269 / 107	609 / 097	271
2017	17.594	1.385 / 65	643 / 57	674 / 104	226
2018	17.770	1.411 / 61	314 / 52	622 / 73	186
2019	17.592	1.372 / 59	498 / 43	598 / 77	179

2020	17.254	1.549 / 20	686 / 26	22 / 42	88
2021	17.254	1.290 / –	767 / 46	553 / –	46
2022	17.033	1.494 / –	855 / –	639 / –	Total = 996

Fonte: MEC/INEP/SEDUC/Consulta Escola

Elaborada pela autora (2022)

Na tabela 04 podemos observar uma redução no número de unidades de ensino, ou seja, de um total de 53 em 2013 para 39 unidades em 2021, conforme informações disponíveis no Censo/ Inep – 2021, essa redução ocorreu por causa da ampliação de novas salas de aula em algumas unidades que possibilitavam tal ação. Assim, alguns contratos de aluguel, foram desfeitos.

Notamos na tabela 05 que as últimas matrículas registradas para o **Projeto “Mundiar”** foram até o ano de 2021, quando então a SEDUC-PA retirou o projeto da grade de modalidades de ensino, retornando com a oferta da Educação de Jovens e Adultos (EJA) somente em uma das três escolas pesquisadas. Podemos constatar que, de 2016 a 2021, um total de 996 alunos foram atendidos nas três escolas pelo Projeto **“Mundiar”**. O que essa solução educacional possibilitou para os estudantes diante de situações ou condições físicas, pedagógicas, metodológicas tão desafiadoras no contexto da prática? Segundo Krawczyk (2022, p. 754), quando analisamos a realidade do Ensino Médio no Brasil é possível constatar que esta continua sendo a etapa mais polêmica na gestão da educação dos jovens e tem se transformado em potencial nicho ao capital pela possibilidade de aplicação de projetos como o **Projeto “Mundiar”** que começam e terminam sem considerar devidamente o controle social.

Tabela 06 – Taxa de rendimento escolar no E. M em Ananindeua - PA 2016 a 2020

Ano	Aprovados	Reprovados	Abandono	Distorção Idade-série
2016	71,8	14,2	14,0	41,4
2017	74,5	13,8	11,7	41,0
2018	75,3	11,5	13,2	42,3
2019	78,5	12,3	9,2	40,2
2020	99,6	0,0	0,4	38,7

Fonte: MEC/INEP/SEDUC Elaborada pela autora (2022)

Os dados demonstram que os índices de abandono escolar e da distorção idade-série continuaram elevados até 2021, só apresentando considerável redução quando a SEDUC - PA considerou o período da Pandemia da Covid-19, pois os alunos foram em sua maioria absoluta, de maneira forjada, aprovados, e a reprovação bem como o abandono e a evasão não foram contabilizados nos dados educacionais.

Neste contexto o alcance da qualidade da educação conforme previsto na meta 7 do PNE (2014- 2024) e no PEE (2015-2025), fica cada vez mais distante, se considerarmos também as condições da infraestrutura das escolas pesquisadas, conforme quadro abaixo.

Quadro 06 – Dados referentes à infraestrutura das três escolas *locus* da pesquisa 2021.

Escola	Água consumida	Abastecimento	Fornec. de Energia	Esgoto sanitário	Banheiro adaptável	Biblioteca	Sala de informát.
Escola A	Potável	Poço artesiano	Rede pública	Fossa	Não	Sim	Não
Escola B	Potável	Poço artesiano	Rede pública	Fossa	Não	Desativada	Não
Escola C	Potável	Poço artesiano	Rede pública	Inexistente	Não	Não	Não

Fonte: INEP/Data Analytics Disponível em: www.inepdata.inep.gov.br/analytics Elaborado pela autora.

Os dados do quadro 06 expõem um panorama preocupante, pois as condições objetivas das escolas públicas se mostram cada vez mais sucateadas e associando-se aos fatores externos à escola, acabam incrementando ainda mais os índices de baixo rendimento e abandono escolar. Sabemos que a infraestrutura adequada de uma escola reflete diretamente no desempenho dos estudantes possibilitando a estes um maior aproveitamento do que é ensinado, reflete as relações com os professores e colegas de maneira a desenvolver uma consciência de cuidado pelo que é da comunidade. Outrossim, as condições mínimas de funcionamento das unidades de ensino é um compromisso aliançado na legislação educacional atualmente em vigor e cabe a cada gestor dar conta do compromisso assumido.

As categorias de infraestrutura influenciam diretamente também no rendimentos do alunado quando da verificação do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem).

Nas três escolas onde desenvolvemos está pesquisa não houve o suporte necessário para que os estudantes se considerassem devidamente preparados para realizar o exame, uma vez que a sala de informática e a biblioteca, por exemplo, estavam (estão) desativadas há mais

de três anos, ou seja, foi uma geração que passou pela escola sem ter tido assegurada as condições mínimas de uso dos equipamentos educacionais. Disso decorreu em redução do potencial que cada aluno poderia ter desenvolvido, caso tivessem sido assistidos em conformidade com o que o momento histórico do Enem exigia.

Vejam na **tabela 07** a seguir as médias de rendimento no **Enem em 2018 e 2019** das **escolas A, B e C** (*locus* da pesquisa⁷¹), incluindo estudantes que concluíram o Ensino Médio por meio do **Projeto “Mundiar”**.

Tabela 07: Rendimento no Enem 2018 / 2019

Ano 2018	Participação	Média Geral	Redação
Escola A	198 alunos	469	511
Escola B	183 alunos	450	523
Escola C	216 alunos	495	454
Total	597 alunos		
Ano 2019	Participação	Média Geral	Redação
Escola A	420 alunos	479	512
Escola B	130 alunos	471	405
Escola C	216 alunos	461	497
Total	766 alunos		

Fonte: ENEM 2018, 2019, INEP (2021)

Elaborado pela autora (2022)

Verificamos que a **Escola A** teve o dobro do número de inscritos no Exame, do ano de 2018 para 2019, no entanto as médias foram pouco alteradas. Quando analisamos as médias das três escolas A, B, C, é possível constatar que todas ficaram abaixo da média geral nacional que foi de 533 em 2018 e 523 em 2019 (que foi o primeiro ano da gestão Bolsonaro) e em Redação 522 em 2018 e para 592 em 2019, única nota nacional que melhorou. Quando no momento em que estávamos realizando as entrevistas com os alunos egressos, perguntamos a cada um se estava inscrito para realizar o Enem neste ano de 2022, todos responderam de maneira negativa, dando-nos até mesmo a impressão de que não existe essa

⁷¹ Classificação NSE: Neste nível, os estudantes estão entre meio e um desvio-padrão abaixo da média nacional do Inse. Considerando a maioria dos estudantes, a mãe/responsável e o pai / responsável têm o ensino fundamental incompleto ou completo e/ou ensino médio completo. A maioria possui uma geladeira, um ou dois quartos, uma televisão, um banheiro, wi-fi e máquina de lavar roupas, mas não possui computador, carro, garagem e aspirador de pó. Parte dos estudantes passa a ter também freezer e forno de micro-ondas: Fonte: ENEM 2018, INEP.

possibilidade devido o atual momento em que vivem de muita dificuldade financeira, fazendo com que “tenham dificuldade de parar de trabalhar para estudar”.

O declínio desses indesejados indicadores continua sendo um enorme desafio e a alternância de programas e projetos que começam, mas que não se confirmam como política de Estado, acaba contribuindo ainda mais para a permanência desse quadro desqualificador da educação paraense porque o modo como o sistema inclui a população é degradante, pois tem se estabelecido historicamente sem o foco na justiça social.

A seguir, apresentamos a última seção deste trabalho que se refere à análise da percepção dos sujeitos dos *locus* pesquisados, quanto às implicações do **Projeto “Mundiar”** na gestão e na qualidade da educação a saber: a Coordenadora da USE-12, a direção das três unidades de ensino, as três supervisoras de cada escola, os três professores Unidocentes, três membros do Conselho Escolar e 12 estudantes sendo quatro de cada escola pesquisada totalizando 25 informantes. Para tanto, realizamos a análise do conteúdo dos dados coletados por ocasião das entrevistas semiestruturadas, a fim de obter as informações referentes aos nossos objetivos previamente elaborados e, por fim, a resposta da nossa questão de pesquisa.

4.4 A análise da apreensão dos sujeitos pesquisados.

Tendo em vista o compromisso que assumimos no início deste processo de pesquisa, de desvelar as Implicações do **Projeto “Mundiar”**, quanto a efetivação da gestão democrática e da qualidade da educação em três escolas do E. M. de Ananindeua-Pa, fomos levadas a recorrer ao conjunto dos documentos legais e normativos das políticas educacionais paraense, a literatura sobre o tema Estado, PPP, também a visitar diversos *sites* dos Organismos Internacionais e Nacionais, das Fundações e Organizações Sociais, ou seja, o referencial teórico-metodológico por nós adotado nos “forçou” a não esquecer que “A educação tem de ser examinada na totalidade contraditória das relações capitalistas de produção, e não como um objeto, em si mesma” (SANTOS, 2022, p. 159).

Assim, a análise da literatura sobre os temas supracitados, dos documentos oficiais, bem como as inúmeras visitas aos *sites* das Organizações e Fundações, associadas às entrevistas da pesquisa de campo que evidenciaram convergências e em alguns momentos tensões, permitiram a materialidade desta pesquisa.

Neste contexto, nesta seção, buscamos apresentar os resultados das entrevistas que realizamos para verificar e analisar a concepção de cada sujeito informante quando

questionado sobre as implicações do **Projeto “Mundiar”** nas escolas onde cada um, mediante a função profissional ou posição social, assumiu enquanto o Projeto estava em vigor. Com isso, nossa intenção foi destacar os principais achados da pesquisa no momento empírico que, efetivamente, se deu durante os meses de agosto e setembro de 2022, quando realizamos as entrevistas previamente agendadas, via *whatsapp* pessoal⁷², com cada participante.

Das entrevistas, nove foram feitas no ambiente da escola, em dias propícios a cada informante, por exemplo quando conversamos com a gestora e as supervisoras (do projeto) nas escolas B e C e com os professores Unidocentes, outras três só foi possível realizar por meio da plataforma *Meet*. Para entrevistar quatro alunos egressos foi necessário marcar o dia e o horário na residência de cada um, no final de semana, sob alegação, segundo eles, de que não teriam disponibilidade nos dias úteis por causa de compromisso profissional. Sobre este item, ressaltamos ainda que outros quatro alunos manifestaram dificuldade em contribuir com a pesquisa porque “trabalham o dia inteiro no comércio, retornando para suas casas somente no período da noite”, superamos essa dificuldade indo ao encontro de cada participante nos seus respectivos locais de trabalho, depois de combinarmos previamente o horário conforme as suas disponibilidades.

Segundo Minayo (2011, p. 622), “Embora a experiência possa ser a mesma para vários indivíduos, a vivência de cada um sobre o mesmo episódio é única e depende de sua personalidade, de sua biografia e de sua participação na história”. Importante considerarmos também, segundo a autora, os ingredientes do espaço coletivo onde essa vivência acontece, por isso são imprescindíveis: a aproximação, a observação, a coleta de informações no campo da pesquisa, “buscando uma sintonia fina entre o quadro teórico e os primeiros influxos da realidade. O olhar analítico deve acompanhar todo o percurso de aproximação do campo. Ir a campo munido de teoria e hipóteses, mas aberto para questioná-las” (MINAYO, 2011, p. 623).

Inicialmente, o roteiro das entrevistas buscou trazer à tona a apreensão dos informantes quanto aos concepções da qualidade da educação e gestão democrática, no entanto, a questão da descontinuidade dos projetos educacionais surgiu nas interlocuções porque quase todos os informantes queriam entender porque estávamos ainda estudando sobre um projeto que “não existia mais” nas escolas. Isso fez com que a descontinuidade fosse assumida por nós como mais uma categoria a ser considerada para análise.

⁷² Foi possível obter os contatos de alguns informantes mediante solicitação junto às secretarias das unidades de ensino pesquisadas.

Assim sendo, pelas discussões surgidas, ousamos desvelar o movimento particular do **Projeto “Mundiar”** nas Escolas A, B e C.

Para Silva (2020, p. 249), “Na articulação das políticas educativas, os agentes escolares (corpo docente, equipe gestora e demais funcionários) tornam-se responsáveis pela aplicação na prática de políticas educacionais, cujo processo de elaboração não dispõe da participação da escola”. Disso resulta em enorme desafio à equipe gestora, que é executar ações as quais, em sua maioria, não há identificação com o objetivo maior delas, ou seja, por exemplo, alcançar índices de melhoria da educação como é sinalizado no Ideb, sem antes garantir as devidas melhorias nas condições objetivas das escolas. Nestes termos a qualidade da educação é esvaziada do conteúdo social por causa da ligação direta com o cumprimento de metas.

Assim sendo, fomos a campo inicialmente querendo saber quem eram os profissionais da educação que efetivamente estiveram diretamente envolvidos na implementação e no desenvolvimento do **Projeto “Mundiar”** nas Escolas A, B e C em Ananindeua-PA. Queríamos conhecer cada profissional, “quebrar o gelo” para então estabelecer um diálogo mais amigável, a fim de melhor interrogá-los sobre suas concepções no que se refere ao objeto da pesquisa, para tanto aplicamos aos sujeitos informantes uma breve ficha de identificação com as seguintes perguntas: sexo, idade, formação acadêmica, tempo de atividade profissional, tipo de vínculo funcional (quando consideramos o Gestor, o Coordenador e o professor Unidocente).

Do conjunto inicial de 25 informantes, foi possível contar objetivamente com a participação de 20 deles, pois não conseguimos atualizar os contatos de um membro do Conselho Escolar, um supervisor de escola e três alunos egressos. Dos 20 informantes, 08 são do sexo masculino e 12 do feminino, 02 professores temporários e os demais membros do grupo gestor todos efetivos na rede de ensino.

No movimento da pesquisa seguimos organizando o material coletado de maneira a priorizar as falas que nos ajudariam a desvelar pontualmente, as implicações do **Projeto “Mundiar”** naquelas três unidades de ensino do Município de Ananindeua-PA. Com isso, foi necessário rever a questão problema, as demais questões norteadoras, os objetivos geral e específicos, a fim de orientar melhor a fase de recorte do conteúdo das entrevistas. Superada a etapa de “recorte”, procuramos interpretar as falas e organizar um quadro resumo com os conteúdos mais recorrentes e que apontavam para o objetivo específico referente a

concepção dos sujeitos da pesquisa quanto a gestão democrática, qualidade da educação e descontinuidade dos projetos educacionais.

De acordo com Farias Filho (2009, p. 181), “Interpretar significa comparar os resultados analíticos das informações geradas em campo com a matriz teórica (categorias, conceitos e variáveis) trabalhada para o embasamento metodológico”. Neste aspecto, pelo método qualitativo, foi possível observar e interpretar vários aspectos do fenômeno pesquisado enquanto aplicávamos as entrevistas, isso nos exigiu atenção permanente a fim de não perder o objetivo central da pesquisa.

Depois de identificarmos nossos informantes, iniciamos as interlocuções pedindo que nos relatassem como o **Projeto “Mundiar”** foi recebido pela comunidade e se houve resistência de algum segmento escolar. O relato da Coordenadora da Escola B (2022) ressaltou que:

Quando o projeto foi implantado pouco se sabia a seu respeito, isso gerou uma certa desconfiança, principalmente pelo fato que de todas as disciplinas seriam ministradas por um único professor. Isso fez com que se duvidasse da qualidade do aprendizado dos alunos. Os professores que faziam parte do quadro docente da Escola não aceitaram assumir as novas turmas e houve necessidade de contratação de professores por parte da SEDUC. Houve um certo preconceito com os alunos que faziam parte do projeto, uma vez que havia uma elevada distorção idade/série.

Esse primeiro relato nos chamou atenção porque trata-se da voz da Coordenação da escola admitindo que não foi comunicada com a antecedência necessária para tratar da implementação do projeto na escola. Com isso, não foi possível preparar minimamente o espaço físico escolar e nem esclarecer o grupo gestor sobre o seu funcionamento. Durante a entrevista foi possível perceber, e depois a própria Coordenadora confirmou, a tristeza ou angústia que o grupo gestor sentia em ter que por mais uma vez viabilizar um projeto educacional sem as mínimas condições para tal, já que até mesmo os professores ali lotados resistiam a ele. Segundo ainda a Coordenadora “Não havia clareza sobre o projeto e como funcionaria. As aulas iniciaram e meses depois houve a formação para os docentes e bem depois a formação para os gestores [...] não tinha material didático ou equipamento para as aulas”.

Considerando que a gestão democrática e a qualidade da educação pressupõe exatamente a garantia da participação de todos aqueles que estão diretamente envolvidos no ato de educar, bem como as condições estruturais (bibliotecas, laboratório de informática e de ciências, livros) dignas para o efetivo trabalho pedagógico, e pelo **Projeto “Mundiar”** tudo

isso foi negado, nisso podemos inferir que desse quadro decorrem sérias implicações para a efetivação da gestão democrática e na qualidade da educação.

Os eventos que marcaram a implementação do **Projeto “Mundiar”** nas Escolas A, B e C reafirmam nossa hipótese de que a educação direcionada aos trabalhadores e seus filhos por intermédio destes modelos de projetos, se constitui **Educação Caiada**, uma vez que sendo aligeirada, arrumada em *kits* padronizados e comerciais, somente proporciona um arremedo de educação de qualidade, pois sua real intencionalidade é retroalimentar as precárias condições da escola pública na perspectiva do lucro e da subordinação.

A seguir disponibilizamos um quadro com as categorias de análise da pesquisa.

Quadro 07 - Resumo de algumas falas quando referidas à questão da qualidade, gestão democrática e descontinuidade das políticas educacionais.

Dimensão	Fatores indicados nas entrevistas
Qualidade da Educação	<p>“Acredito que deveria começar pela valorização do professor, incluindo uma jornada de trabalho menor, com mais tempo para planejamento e pesquisa” (Professora Unidocente / Escola A, 2022)</p> <p>“Para mim é um conjunto de fatores: condições estruturais, pedagógicas, financeiras e valorização do professor. [...] professores valorizados financeiramente, possibilidade de uma jornada em uma única escola, salas com no máximo 25 alunos. Estado oferecer condições de permanência dos alunos/redução da evasão, desenvolvimento da aprendizagem significativa. Enfim, como evidenciei diversos fatores que necessitam mudar para que possamos considerar a educação de qualidade” (Coordenador do Projeto “Mundiar”, 2022)</p> <p>“Que tenha mais professores qualificados, muitos parece que nem são professores, quero dizer, parece que nem eles sabem certas coisas que a gente precisa aprender” (Aluno egresso do Mundiar)</p> <p>“A visão que tenho é que o projeto reduziu as chances de absorção de conhecimento amplo e contextualizado, portanto, a base teórico e metodológica do projeto impediram uma educação de qualidade” (Gestora, 2022)</p> <p>“Primeiramente estabelecer um modelo de educação adequada a realidade do País, Estados e Municípios evitando modelos importados de realidades diferentes da brasileira. Investimento em infraestrutura dos prédios escolares. Valorização do servidor da educação com salários adequados. Incentivo ao</p>

	<p>constante aperfeiçoamento profissional. Estabelecimento de metas de crescimento dos níveis de aprendizagem” (Coordenadora Escola B, 2022).</p>
<p>Gestão Democrática</p>	<p>“A escola tem uma gestão democrática. Contudo, a comunidade escolar nem sempre exerce o seu papel e seus deveres dentro da comunidade escolar. Contribuindo para centralização das decisões e das ações nas mãos da equipe gestora” (Gestora / Escola B, 2022)</p> <p>“A gestão democrática aconteceu dentro de sala com a forma de se trabalhar o projeto, mas não a escola como um todo” (Supervisora do Projeto / Escola A, 2022)</p> <p>“Infelizmente entendo a escola como um espaço pouco democrático, em que muitas vezes o que se vê é o autoritarismo, sobretudo por parte dos gestores” (Professora Unidocente, 2022).</p> <p>“Eu entendo como diálogo permanente entre os diversos segmentos da comunidade escolar. Relacionamento profissional baseado na ética e respeito mútuo. Estabelecimento de normas e decisões com participação da coletividade. Compartilhamento de tarefas e responsabilidades entre todos. Transparência na gestão dos recursos financeiros e alternância de poder. (Gestora Escola C, 2022).</p>
<p>Descontinuidade das Políticas</p>	<p>“Eu não sei porque fazem isso, uma hora o projeto presta, depois no outro ano já não presta mais, ai tiram da escola. Eu acho que é só “pros cara roubar”. (Aluno egresso do projeto, 2022)</p> <p>“É uma constante no projeto educacional de nosso estado / país, pois os programas acontecem de acordo com quem está no governo e de seus interesses, neste sentido, mesmo que o projeto ou programas sejam bons, são interrompidos e nem podemos avalia-los e reorganizá-los para melhorar sua proposta”. (Supervisor do Projeto, 2022)</p> <p>“A questão política interfere sobremaneira no desempenho dos projetos educacionais. A depender dos princípios políticos do gestor, os projetos são alvo de constante descontinuidade (Gestora, 2022).</p> <p>No caso específico do Projeto Mundial havia uma necessidade de correção, a curto prazo, da enorme distorção idade/série que se havia estabelecido na rede estadual. Uma vez que o objetivo foi cumprido é natural a descontinuidade. Porém é preciso que a educação tenha um planejamento sólido e eficaz para evitar soluções e projetos temporários e o excesso de</p>

	descontinuidade (Gestora Escola C, 2022).
--	---

Fonte: Adaptado de Sampaio e Laniado (2009, p.168)

Verificamos que o fator **valorização do professor** foi o que mais apareceu nas falas dos entrevistados quando questionados acerca da dimensão **Qualidade da Educação**. Foi possível perceber também na fala do Coordenador do projeto que a qualidade da educação, segundo ele, passa por “um conjunto de fatores que se conjugam e que precisam ser mudados”; como a jornada de trabalho, o número de alunos por turma. Neste item Gadotti (2013, p.12), nos diz que a qualidade da educação perpassa por fatores extraescolares e intraescolares e considera que ela “não pode ser boa se a qualidade do professor, do aluno, da comunidade é ruim”. Nessa mesma intenção conforme Dourado (2007, p.09) a qualidade da educação é “um fenômeno complexo, abrangente e que envolve múltiplas dimensões”, ou seja, não é algo natural, é construção permanente, porque não existe em si.

Por sua vez, Bauer (2017, p. 71) anuncia que “não existe apenas uma definição ou um conceito “correto” e consensual do que é qualidade na área educacional. As diversas concepções diferenciam-se de acordo com as condições de cada contexto e com as visões de mundo”.

Já Enguita (2010) nos alerta que a qualidade da educação perpassa, desde 1990, pelas intervenções de Organismos Internacionais que recomendam os resultados mensuráveis e obtidos por meio de exames como indicadores de maior ou menor qualidade da educação. Aqui percebemos a cooptação da esperada qualidade social em detrimento da consolidação de instrumento de controle e regulação como sinônimo de qualidade. O conflito de interesse se estabelece de tal maneira que a classe dominante rearticula, conforme o tempo histórico, novos mecanismos de controle que possam expropriar as pessoas até mesmo da sua subjetividade. Neste sentido, a qualidade da educação é medida pela linearidade, pela constância, pelo treino e disciplina, na disfarçada intenção de formar alunos robôs e depois, trabalhadores sob a mesma formatação.

Em síntese segundo Paro (2001, p.43) “a qualidade da educação não é passível de verificação imediata e relativamente rigorosa por meio de mecanismos convencionais de aferição, aplicáveis à maioria dos produtos postos à venda no mercado”. Inferimos que, pela aferição tão somente, há um reducionismo traduzido em níveis de leitura e contagem que não contempla aspectos relevantes do processo pedagógico como a qualidade da escola e a qualidade do ensino. Neste aspecto o direito à educação está em risco, pois o que temos

assegurado no Art. 206 - VII é a garantia de padrão de qualidade de modo a atender as demandas sociais e históricas da sociedade, tendo por eixo central, além do acesso e da permanência, principalmente, o desenvolvimento e a apreensão de saberes artísticos, históricos, tecnológicos e científicos para todos.

Para o professor Unidocente da escola C, que esteve por quatro anos à frente de uma turma do projeto, a qualidade da educação perpassa pela capacitação e valorização do professor, pela relação professor x aluno, pela inserção da tecnologia condizente a este tempo histórico. Vejamos na íntegra o depoimento do Unidocente.

A esse respeito entendo que o Estado deve priorizar alguns pontos, tais como a Capacitação e valorização dos professores, pois sem profissional treinado e capacitado não é possível a ministração de bons conteúdo. Outro ponto que considero importantíssimo é o estímulo que os alunos devem ter, pois existem alunos que necessitam de uma ajuda mais contundente do Estado para permanecerem na escola. Muitos desses alunos tem família desestruturadas ou vivem abaixo da linha da pobreza. Assim, é essencial que tenham um cuidado especial por parte do Estado para o correto desenvolvimento das habilidades sócioemocionais do aluno. A inserção da tecnologia na sala de aula, trazendo o aluno para o momento atual que vivemos, isso possibilita o uso de material didático contextualizado, fazendo com que o aluno aprenda de forma mais criativa e menos estressante. A melhora do ambiente educativo, no sentido físico e emocional, isso tudo representa qualidade para a educação.

O depoimento do Unidocente começa enfatizando o mesmo que os demais informantes, ou seja, há o reconhecimento de que a valorização e a capacitação do professor devem ser prioridade na agenda da Secretaria de Educação, mas nos chamou muita atenção a preocupação do Unidocente quando se referiu às condições objetivas de vida do aluno egresso – porque nenhum outro informante mencionou com tanta ênfase essa situação - , que muitas vezes “é fruto de famílias desestruturadas ou que vivem abaixo da linha da pobreza”. Segundo o professor, “os alunos chegam atrasados, cansados, e alguns desiludidos com o futuro, muitos julgam que já é tarde para mudar a situação em que se encontram, querem mesmo só terminar o ensino médio”.

Consideramos os pontos sinalizados pelo professor como significativas implicações na qualidade do ensino e por consequência da qualidade da educação, pois a fome, o desânimo, a incerteza limitam a formação humana e quando encaradas na perspectiva do **Projeto “Mundiar”** consideramos mais punitivas ainda por se tratar de uma proposta, que já desde o início, representa uma forma precarizada de formação. Com fome e sem perspectiva de futuro ninguém consegue aprender.

A construção efetiva da qualidade da educação supõe, portanto, a nosso ver, que os governantes assumam uma decisão política que busque resgatar o caráter público e social da educação, - que inferimos ter sido extremamente esvaziado nestas últimas décadas - evidenciando os valores ligados à cidadania em plena conexão com a solução das demandas mais urgentes da população, como merenda nas escolas, água potável, luz elétrica, carteiras escolar, professores capacitados, agentes de apoio pedagógico, entre tantas outras.

Vimos que cada informante da pesquisa, expressou uma compreensão sobre qualidade da educação, mas também nos chamou particular atenção a fala do aluno egresso quando questionou a capacidade de formação do professor alegando que “muitos parece que nem são professores, quero dizer, parece que nem eles sabem certas coisas que a gente precisa aprender”. Nesse aspecto, a implicação maior é que o professor, por mais uma vez, é julgado como mal formado, incapaz de ensinar, recebendo assim, toda a responsabilidade pela falta de capacidade de ensinar o que o aluno precisa ou deve aprender. Ressaltamos que o regime de ensino adotado no **Projeto “Mundiar”** é da Unidocência, onde o professor é responsável por ministrar todos os campos do conhecimento estipulados no currículo, independente, de sua formação inicial. Assim sendo o profissional da educação fica sujeito aos julgamentos que muitas vezes resultam em adoecimento devido à enorme carga de responsabilidade assumida e diante da limitação de sua própria formação.

Conforme o edital nº 001/2015 SAEN/ SEDUC cabe ao professor Unidocente:

Disponibilizar, no mínimo, dois turnos para atuar no projeto; participar nas formações pedagógicas e das reuniões de planejamento; organizar e planejar as aulas, de acordo coma realidade e necessidade da turma; identificar aspectos que necessitem de correção e de reforço na aprendizagem, junto a supervisão da escola; avaliar sistematicamente o processo de ensino/aprendizagem junto a supervisão da escola; ofertar novas/outras oportunidades de aprendizagem para os estudantes que apresentam dificuldade e em tempo hábil. Cumprir com rigorosidade o calendário do projeto para o não comprometimento da aprendizagem dos alunos; manter atualizados os registros nos diários de classe através do sistema acadêmico desta Secretaria (PARÁ, 2015, p. 4).

Mesmo diante de tantas atribuições repassadas ao professor Unidocente, a SEDUC - PA por meio da FRM, ofereceu a este profissional somente episódios de formação continuada em módulos, a cada início dos quatro módulos previstos para serem ministrados aos alunos. Inferimos que o professor, pelas necessidades objetivas de sobrevivência, se submete a este regime de ensino, mesmo consciente das enormes dificuldades que terá diante da sala de aula e portanto da pouca qualidade do que é ensinado. Vejamos o depoimento da Unidocente da

escola A “Eu entrei no Mundiar por pura necessidade, eu não queria participar porque os outros colegas sempre falavam mal dos professores que já eram dele. Mas infelizmente eu perdi muita carga horária na outra escola, então foi o jeito eu pegar a turma que estava disponível aqui, mas na primeira oportunidade eu pedi pra sair, ainda bem porque no outro ano o projeto acabou”.

Apresentamos assim, mais uma implicação para a qualidade da educação diante da proposta de Unidocência do **Projeto “Mundiar”**, que inicialmente tem em si a finalidade de contribuir para a qualidade da educação paraense pela aceleração da aprendizagem, por isso, fica o questionamento: Que educação terá qualidade se não há primeiro a garantia da qualidade do ensino e nem qualidade da escola com estrutura adequada? Que aprendizagem está sendo promovida quando até mesmo o profissional da educação não é devidamente qualificado? Uma implicação que foi possível constatarmos é a do descrédito com que este modelo de projeto é visto pela comunidade, pois tanto professores informantes, como os alunos egressos e a direção escolar assumiram o discurso de que trata-se de mais uma falácia da Secretaria de Educação, pois efetivamente nenhum legado estrutural foi deixado na escola, e pouca mudança aconteceu na vida do aluno, ficando restrito à progressão e a certificação.

Quando recorremos ao “Relatório Executivo 2” divulgado pela Synergos, que trata de expor as ações realizadas pela FRM, é possível encontrarmos trecho da expectativa que a Fundação tem quanto à experiência do professor mediador, vejamos:

Nesse contexto, o professor torna-se, entre outras atribuições, mediador da relação do estudante com o objeto do conhecimento; coordenador e facilitador de um grupo de estudo, orientando pesquisas e desenvolvendo um espírito investigativo, juntamente com o estudante; criador de condições necessárias ao exercício de habilidades que facilitam a contextualização dos conteúdos bem como a aprendizagem dos conceitos. (SYNERGOS, 2015, p.53).

No limite da teoria tudo é possível ao professor realizar, mas diante das situações concretas de privação, de toda ordem, que envolvem a educação escolar pública, nenhum discurso se mantém, pois quando são realizadas análises sérias sobre a qualidade da educação, a realidade é desnudada, revelando que não há, em sua essência, compromisso algum com a práxis transformadora. Na verdade, estamos diante de discursos bem construídos que alimentam as políticas educacionais com intenções alienadoras da capacidade de transformação que todo ser é dotado. Quanto a isso, consideramos primorosa a síntese de Martins (2015, p.39):

Sob tais condições de alienação, as capacidades dos homens, bem como as possibilidades para seu pleno desenvolvimento, reprimem-se e deformam-se, pois obliteram a efetiva utilização de todas as suas forças criadoras. Assim, sendo, a condição para a efetivação do “verdadeiro ser humano” se coloca na transformação das condições e das instituições que alienam o trabalho e o trabalhador.

Ao propor elevar a qualidade da educação, por meios de projetos de aceleração da aprendizagem, a SEDUC-PA fortaleceu a PPP e minimizou as oportunidades do aluno egresso, pois a formação ofertada é rasa, reduzida, superficial e básica em demasia e não reflete e/ou atende a realidade em que vivemos, ou seja, é incompatível com a complexa concorrência estabelecida na sociedade do capital. Isso implica novamente em mais desigualdade social e econômica, uma vez que pelo **Projeto “Mundiar”** temos várias exclusões: i) a exclusão dentro do próprio sistema, ii) o acesso a padrões diferentes de ensino e iii) a desigualdade de conhecimentos adquiridos, disso resulta em permanentes embates entre projetos de sociedade e visões de mundo, que, por sua vez resulta em mais exclusão para os mais pobres, negros e periféricos, justamente os que têm mais dificuldade de se manterem somente na condição de estudante, exatamente como é o perfil do aluno do projeto em questão.

A seguir, demonstramos tabela com o perfil dos 09 alunos egressos das escolas A, B, e C que participaram da pesquisa de campo.

Tabela 08: Dados pessoais do Aluno Egresso – Projeto “Mundiar”

Total de alunos	idade	cor	Gênero	situação profissional/ escolar
09	03 → 22 anos	04 negros	05 masc.	02 não estuda / não trabalha
	02 → 27 anos	04 pardos	04 fem.	04 só trabalha (comércio em geral)
	02 → 21 anos	01 branco	_____	02 trabalhador autônomo (feirante)
	01 → 20 anos	_____	_____	01 Faz curso técnico (aux. Enf.)
	01 → 33 anos	_____	_____	_____

Fonte: Elaborado pela autora (2022).

A tabela 08 revela que, para os 09 alunos entrevistados, não foi possível seguir ao nível superior de ensino, pois dois deles estão desempregados e sem vínculo com alguma instituição de ensino, os demais estão mantendo o vínculo trabalhista, mas conforme relataram “não encontram o tempo necessário para conciliar trabalho e estudo”, pois quatro deles estão exercendo atividades no comércio em esquema de rodízio de horário, o que acaba fazendo com que não tenham condições objetivas de conciliar as duas atividades, devido segundo eles, o extremo cansaço depois de um dia de trabalho, além de que todos já estão na condição de chefes de família onde a responsabilidade é ainda maior. Além dos informantes citados, ainda entrevistamos dois egressos que hoje estão na informalidade, trabalhando por conta própria na feira do Distrito Industrial, área periférica de Ananindeua – PA. O estigma do fracasso escolar persegue a classe trabalhadora e seus filhos, “determinado pela desigualdade inerente à sociedade capitalista” (KLEIN, 2015, p.9).

Achamos importante deixar, aqui registrado, a análise feita por Marx (1989, p. 300), quando avaliava a jornada de trabalho, em vigor na Inglaterra da metade do Século XIV ao final do Século XVII onde já apontava que:

Fica desde logo claro que o trabalhador durante toda a sua existência nada mais é que força de trabalho, que todo seu tempo disponível é por natureza e por lei tempo de trabalho, a ser empregado no próprio aumento do capital. Não tem qualquer sentido o tempo para educação, para o desenvolvimento intelectual, para preencher funções sociais, para o convívio social, para o livre exercício das forças físicas e espirituais para o descanso dominical [...] o capital usurpa o tempo que deve pertencer ao crescimento, ao desenvolvimento e à saúde do corpo. Rouba o tempo necessário para se respirar ar puro e absorver a luz do sol. Comprime o tempo destinado às refeições para incorporá-lo sempre que possível ao próprio processo de produção, fazendo o trabalhador ingerir os alimentos, como a caldeira consome carvão, a maquinaria, graxa e óleo, enfim, como se fosse mero meio de produção. [...] O capital não se preocupa com a duração da vida da força de trabalho. Interessa-lhe exclusivamente o máximo de força de trabalho que pode ser posta em atividade. Atinge esse objetivo encurtando a duração da força de trabalho, como um agricultor voraz que consegue uma grande produção exaurindo a terra de sua fertilidade.

Assim, com essa primorosa análise, apreendemos que daquele momento histórico até os dias atuais, o homem vem sendo degradado em sua potencialidade criativa através do trabalho, que lhe é imposto todos os dias até que não lhe resta mais reação alguma, senão aceitação. Essa aceitação também constatamos nos nossos informantes egressos.

Vejam também o depoimento da gestora da Escola C quando perguntamos qual era sua concepção sobre as implicações do projeto quanto à qualidade da educação:

Não houve discussão sobre a implantação do Projeto Mundial na escola, ele não contribuiu em melhorias na escola, “apenas” facilitou aos educandos desse projeto

que terminassem o ensino médio. A que custo? Os alunos com certeza não foram preparados para seguir no ensino superior e pior ainda, para uma profissão como aponta um dos objetivos do ensino médio nacional (Gestora Escola C, 2022).

Neste sentido, Oliveira (2017, p. 122) nos diz que “uma educação de qualidade é considerada condição para promover desenvolvimento econômico e social, para que os abalos da economia sejam amenizados, e as taxas de desemprego, pobreza e criminalidade reduzidas”.

Nesta perspectiva, inferimos que uma implicação importante, ocasionada pela implementação deste modelo de projeto, é a perpetuação dos processos de exclusão de geração a outra e ainda por atribuir ao aluno trabalhador toda a responsabilidade pelo seu possível insucesso.

Assim sendo, assumimos o questionamento feito por Oliveira (2017, p. 124):

A Constituição Federal (1988) e a LDB nº 9394/96 referem-se a “desenvolvimento humano”, “dignidade” e “acesso a direitos”, mas como as atuais políticas educacionais sugerem que a escola trabalhe essas dimensões se nosso grande referente de qualidade ainda é pautado na proficiência em português e matemática? Se não questionamos as formas de produção das injustiças sociais, acirradas num contexto educacional de competitividade, controle, meritocracia e de responsabilização unilateral dos profissionais da escola?

Por fim, registramos que o **Projeto “Mundiar”** se apresentou como mais uma tendência de projeto educacional que se esconde atrás do discurso comprometido com a qualidade da educação escolar pública, mas em sua essência, não condiz nem com a educação propedêutica, porque seus egressos não conseguem ter acesso a níveis superiores de ensino e nem se apresenta como uma formação de caráter técnico-profissional, já que está aquém das necessidades mais exigentes do mercado de trabalho e muito menos cumpre com a finalidade indispensável para o exercício da cidadania.

Segundo Paiva (2009, p.134) “Afirmar a inclusão pela exclusão implica refletir que esta exclusão alimenta o modelo capitalista dos países subdesenvolvidos, quando neles ainda pontificam projetos neoliberais tomados como modernos e como modelos a serem seguidos”.

Trata-se, portanto, de projeto que tão somente certifica seu alunado sem apresentar alteração substantiva, na sua formação, enquanto sujeito de direitos. Fruto da desigualdade econômica e social, a SEDUC, através do **Projeto “Mundiar”**, até mesmo legitimou ainda mais a desigualdade dentro da escola quando instituiu o aligeiramento, a homogeneização e a

banalização do processo do conhecimento, disso resultou em enorme desencontro entre a qualidade socialmente esperada e a efetivamente vivenciada no espaço da escola.

No que diz respeito à dimensão da **Gestão Democrática**, os fatores “centralização das decisões”, “gestão democrática limitada” e “escola como espaço pouco democrático”, foram os mais incisivos nas falas dos entrevistados. Registramos que ao indagarmos sobre as implicações do **Projeto “Mundiar”** na gestão democrática, foi possível perceber uma certa “inquietação” por parte, principalmente, dos professores Unidocentes, pois os mesmos, em determinados momentos da entrevista, alegaram que são muitas as implicações, entre elas consideram importante ressaltar, não haver espaço para dialogar sobre possíveis alterações no modo de efetivar o projeto uma vez que ele já chega na escola formatado e determinado em como deve ser efetivado em sala de aula.

Nessa perspectiva, a autonomia do professor é colocada em risco ou conforme a fala de alguns dos entrevistados, significativamente secundarizada, pois pela metodologia formatada e adotada no **Projeto “Mundiar”** que é a da metodologia Telessala, não há garantia de se trabalhar para além de informações fechadas em si mesmas, na perspectiva de transformá-las em conhecimento com significado, pois conhecer de maneira crítica requer muito mais do que as formações aligeiradas oferecidas por meio de projetos como o **Projeto “Mundiar”**.

Ao reconhecer os limites imposto pela metodologia recomendada pela FRM, os professores e também a supervisora do projeto no espaço da escola, demonstraram preocupação com os rumos da gestão escolar, que cada vez fica mais distante de ser considerada como democrática, já que a implementação de programas e projetos via PPP tem adentrado no espaço escolar de maneira que, ao grupo gestor está sendo reservado somente o papel de mero executor de agendas tecnicamente pensadas longe das escolas onde estão atuando.

Na entrevista com um dos Unidocentes, foi possível perceber que há, por parte deste, o entendimento do que seja uma gestão democrática, pois o mesmo enfatizou a necessidade de garantir os mecanismos para que, efetivamente, “todos possam participar do destino da escola, como por exemplo, os de dentro e os do entorno dela, num movimento de pensar e fazer coletivamente, mas infelizmente não temos vez e voz aqui” (Professor Unidocente- Escola C).

Também para o Unidocente da Escola B, para uma gestão ser considerada democrática, “deve ser baseada na opinião de todos, através de atitudes e ações que propõem

a participação da comunidade [...] ou seja, trata-se de um processo ativo de gestão, onde todos devem decidir os rumos da escola”.

De acordo com alguns relatos, as imposições da SEDUC-PA, sem o devido diálogo, tem implicado em reduzir a ação do grupo gestor em atividades descentralizadas no mesmo ambiente escolar, isto é, cada profissional se responsabiliza por sua demanda em sacrifício à gestão compartilhada, no entanto, para Limão (2012, p.27), “a escola precisa ser vista como um conjunto e todos ali devem se sentir responsáveis e comprometidos pela condução do processo de ensino-aprendizagem, numa ação característica da gestão escolar”. A nosso ver, a visão de que a escola é (ou deve ser) um conjunto social democrático, só será possível quando de fato houver a superação do autoritarismo ainda muito presente nas unidades de ensino. Neste ponto, vejamos o depoimento de um Unidocente, “Infelizmente entendo a escola como um espaço pouco democrático, em que muitas vezes o que se vê é o autoritarismo, sobretudo por parte dos gestores” (Unidocente, 2022).

Neste sentido, Krawczyk (2004, p.144) afirma que:

Desta forma, a organização do trabalho pedagógico, na maioria das vezes, fica centrada no trabalho individual. Cabe afirmar, então, que não há uma cultura escolar de trabalho coletivo e que os esforços para definir novas formas de organização e gestão da escola não têm resultado na construção dessa cultura.

Quanto ao aluno egresso, quando questionado sobre a sua concepção de gestão democrática, foi possível constatar que não há por conta deste, o entendimento do que vem a ser a gestão democrática, pois sendo aluno e trabalhador, ele alega não ter condições objetivas para garantir sua participação em momentos de reunião com o coletivo da escola, por exemplo.

Na verdade eu não sei falar nada sobre gestão democrática, porque nunca me ensinaram direito o que é mesmo isso. Mas eu acho que é mais quando tem reunião pra decidir sobre as coisas da escola, mas nós do Mundiari não participamos porque a gente trabalhava e já chegava na escola em cima da hora da aula (aluno egresso, 2022).

Nisso, podemos perceber que o aluno trabalhador é alienado das decisões da escola por conta da luta de classes que, diariamente, impõe-lhe apartar-se do ambiente escolar, a fim de garantir sua sobrevivência e muitas vezes, de sua família. Com isso, segundo Freitas (2002), pode ocorrer no interior da escola a conversão da exclusão objetiva em exclusão subjetiva, por meio da organização do trabalho pedagógico que não consegue de fato incluir os alunos trabalhadores pertencentes à camadas populares nas decisões da escola.

Identificamos como mais uma implicação deste movimento, a redução figurativa da gestão democrática, o que por sua vez resulta em maior desafio para a efetividade da qualidade da educação por meio de projetos como o Projeto “Mundiar”.

Os dados de nossa pesquisa revelam que as implicações do **Projeto “Mundiar”** se manifestam de várias maneiras, pois todos os sujeitos entrevistados levantaram questões de ordem pessoal ou coletiva causadas a partir de sua implementação na escola, como exemplo, temos a fala frustrada de um aluno egresso que, desde 2019, quando então concluiu o Ensino Médio, por meio do projeto, encontra-se desempregado e pouco motivado a continuar com os estudos.

O Projeto Mundiar para quem procura só um diploma é de boa, mas quem quer se qualificar e correr atrás de algo melhor, ai não dá, porque é um projeto muito rápido, não dá pra gente pegar todas as matérias. Se a pessoa quiser estudar mais vai apanhar porque você não aprende muito não. O professor não consegue ensinar profundamente o assunto, ou por causa do pouco tempo ou porque não sabe mesmo aquele assunto, porque ele explicou pra gente que ele é formado em uma área, mas ele tem que no Mundiar ensinar todas as matérias do ensino médio, ai fica difícil mesmo. Por isso, se for com o que eu aprendi no Mundiar, uma coisa ou outra eu consigo desenrolar, mas a maioria não dá mesmo. Um exemplo, quando fiz prova da polícia, muitas coisas parecia que eu nunca tinha estudado. Então só com o que ensinam no Mundiar tu não consegue nada. E ainda tem os professores que tem problemas psicológicos ou problema de casa ai fica pior ainda. Vê só nem emprego eu consigo, tô desempregado já faz um tempão (Aluno egresso, 2022).

Note-se que há o senso crítico manifestado na fala do aluno que reconhece a importância da certificação e em contradição a pouca qualidade do conhecimento adquirido. O aluno sabe que recebeu uma formação incipiente, rasa, limitada e pouco legítima. As implicações dessa formação se mostram quando o aluno percebe que o que lhe foi ensinado pouco lhe serve. Aqui mais uma vez reconhecemos a **Educação Caiada** que, eventualmente, inclui o aluno no sistema educacional, mas estruturalmente continua excluindo-o da vida econômica, política, profissional e social, como num fenômeno em cadeia.

Diante das constatações feitas até aqui, inferimos que, por meio dessas políticas focalizadas, o Estado se coloca como cumpridor dos direitos dos jovens em distorção idade-série, no entanto a realidade de milhares deles continua tão desigual ou até mais intensa do que antes delas, o que nos serve para denunciar a ineficiência de tais políticas.

Por último, seguimos com a pesquisa de campo querendo saber junto aos informantes, “Qual a concepção que cada um tem (tinha) sobre a questão da **descontinuidade dos programas e projetos educacionais** implementados nas escolas paraenses?”

O desmonte ou descontinuidade do Projeto “Mundiar”, por exemplo, começou com o encerramento do contrato firmado entre a SEDUC-PA e a FRM o qual já foi sendo percebido

diante da queda do número de oficinas de formação ofertadas aos Unidocentes. Conforme Leão (2022, p. 80), “O desmonte do Projeto Mundiar começa pelo seu “forte” que eram as formações pedagógicas [...] notoriamente o Projeto sofreu uma desestruturação que culminou em impactos no trabalho docente”. Nesse processo a SEDUC-PA foi deixando de ofertar novas turmas no início de cada ano letivo e deu por encerrado o **Projeto “Mundiar”** quando as turmas de 2019 concluíram o ciclo dos módulos referentes ao Ensino Médio que eram de quatro no total.

Para Couto (2017, p. 80), “A expressão descontinuidade aplica-se perfeitamente a um processo que sofre mudanças de trajetória, parada provisória, para depois ser retomado a seguir, sob outras condições, ao mesmo tempo em que se admite seu uso em que o processo acaba”.

Na visão de Couto (2015, p. 01), “A descontinuidade das políticas públicas educacionais relaciona-se à fragmentação de ações públicas devido aos processos políticos sucessórios, articulações políticas e rupturas no processo de financiamento da educação”. Discernimos que, neste sentido, fica por mais uma vez, evidenciada a luta de projetos antagônicos para a educação pública, pois “a repentina decisão de encerramento do Projeto Mundiar, evidencia ter sido uma decisão não dialogada com a base do projeto, ou seja, docentes e discentes” (LEÃO, 2022, p.88), ficaram fora dessa decisão mesmo sendo os mais atingidos por ela.

Quando perguntamos qual era a concepção que os informantes da pesquisa tinham sobre a descontinuidade do **Projeto “Mundiar”** estes relataram que:

É uma constante no projeto educacional de nosso estado/país, pois os programas acontecem de acordo com quem está no governo e de seus interesses, neste sentido, mesmo que o projeto ou programas sejam bons, são interrompidos e nem podemos avaliá-los e reorganizá-los para melhorar sua proposta (Supervisora da Escola A, 2022).

É um retrocesso e uma falta de compromisso por parte da gestão pública, negando o direito de acesso e permanência dos alunos em distorção que são excluídos e acabam abandonando a escola. A descontinuidade é muito prejudicial aos alunos (Coordenadora do Projeto).

Eu considerei um enorme desrespeito com os professores, poxa a gente organiza a vida e começa a conhecer melhor nossos alunos e quando menos a gente espera já mudam tudo. O desperdício do dinheiro público é enorme, eu imagino o tanto de dinheiro que foi repassado à FRM para comprar esses kits dos alunos e que agora não irão mais servir para nada (Unidocente Escola B, 2022).

A fala da Supervisora da Escola A é por nós reforçada, uma vez que, ao acessarmos o *site* da SEDUC, do CEE-PA e da FRM não conseguimos localizar nenhum relatório ou nota de prestação de contas acerca do Projeto em questão. Isso, sem dúvida, dificulta consideravelmente qualquer ação que busca avaliar e melhor relacionar os fenômenos de diferentes ordens que resultam em qualidade ou não na educação a partir desse modelo de projeto.

A falta de prestação de contas por parte das instituições responsáveis e o inexistente controle social quanto a descontinuidade dos projetos, se apresenta como uma significativa implicação para a qualidade da educação e para a efetivação da gestão democrática na escola, pois, conforme os relatos recebidos, a comunidade intra e extra escolar foi somente comunicada, quando de fato, tudo já havia sido decidido pela Secretaria de Educação. Aos alunos egressos coube tão somente acatar o fim do projeto de aceleração e tomar conhecimento de como proceder para receber a devida certificação.

Nesta perspectiva, segundo Estevam (s/d, p.2):

O que deveria gerar um debate crítico sobre gestão administrativa e das políticas públicas quer seja locais ou não, na maioria entra-se num vazio sem nexos e se perde a oportunidade de discutir propostas concretas para se ter uma gestão mais transparente e eficaz.

Para o Unidocente da escola B, a descontinuidade dos projetos educacionais pode “evidenciar a ineficiência com a qual são pensados esses projetos e sua viabilidade. Além do gasto de dinheiro público, no caso do Mundiar, os gastos com formação de professores e a aquisição de material didático que não será reutilizado”. Quanto a este item, a Gestora da Escola C relatou que “muito material ficou encalhado na biblioteca esperando a SEDUC-PA dar as ordens sobre o que fazer, até porque são livros de conteúdo ultrapassado, uma vez que muitos são do telecurso 2000. A gente se vê tendo que rir diante de uma situação dessa”.

Disso inferimos que o processo de descontinuidade se apresenta comprometido com a agenda capitalista para a educação escolar pública, uma vez que, sem dar fim às causas iniciais que motivaram tais ações, o Estado, inicia novos processos que anunciam inovações para resolver velhos problemas na educação pública, como a distorção idade-ano/série e o fracasso escolar, motivação maior, no caso do “**Mundiar**”. Com isso, novas PPP são firmadas, “novas” metas estabelecidas, novos contratos e o continuísmo disfarçado, tipicamente capitalista, que mantém a realidade do trabalhador e de seus filhos inalterada, se perpetua para que as relações de poder e dominação também pela educação, sejam mantidas.

Não podemos prescindir do entendimento de que “O capitalismo é, essencialmente, um sistema de exploração” (MARIUTTI, 2014, p. 07) e por isso segue engendrando novas formas de viabilizá-lo.

Neste contexto, a SEDUC em maio de 2022 atualizou sua agenda de projetos instituindo o “Programa Estadual de Correção de Fluxo Escolar “Trilhas no Pará”⁷³ depois da assinatura do contrato de compromisso com o Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef). A iniciativa tem o apoio do Instituto Claro e de outros diversos parceiros com o objetivo, conforme discurso oficial, de enfrentamento da distorção idade-ano/série e do fracasso escolar nos anos iniciais e finais do E. F e E.M, tal como foi a proposta do **Projeto “Mundiar”**. Vejamos a fala da Secretária de Estado de Educação, Sr^a Elieth de Fátima Braga na solenidade de assinatura do contrato.

Hoje, recebemos a representante do Unicef no Brasil e assinamos, de forma definitiva, a implantação do projeto “Trajetórias de Sucesso Escolar”. Esse é um grande projeto que já vinha sendo desenvolvido paralelamente com a SEDUC e aproveitamos a ocasião para efetivar o projeto “Trilhas no Pará”, que vai combater a distorção idade-série e fazer com que os indicadores educacionais do estado sejam reflexo de uma nova realidade. Não podemos esquecer do “Busca Ativa Escolar”, essa belíssima ação integrada de combate à evasão escolar, resgatando aqueles alunos afastados por conta da pandemia e por outras questões, ressaltou a titular da SEDUC-PA (ASCOM/SEDUC-PA,2022).

Nestes termos, inferimos que estão utilizando, conforme Arroyo (2000, p.125), “nova roupagem para velhos problemas, para velhas políticas educacionais”. Vale lembrar do quadro 03 (pág.160) que antes disponibilizamos nesta pesquisa, quanto aos discursos anunciados pelos que conduzem a gestão pública no Pará nestas últimas três décadas.

Para Collares, Moysés e Geraldi (1999, p.2016), “O essencial dessa descontinuidade é o eterno recomeçar, como se o passado pudesse ser anulado; repetição constante do “novo” para manter a eternidade das relações - de poder - atuais”. Ainda com base nos autores citados o movimento das políticas até a descontinuidade “são formas históricas de construir o continuísmo, pois não permitem a ruptura, essencial à continuidade da vida”.

Com isso, fica aparente o entrave para que se cumpram os direitos dos adolescentes e jovens previstos na legislação, porque já se tornou uma característica o não prosseguimento,

⁷³ O Programa estabelece estratégias de ação como: Reorganização e Enturmação do Público-alvo, Promoção de um Currículo organizado com adaptações necessárias considerando as estratégias de sucesso escolar, o ano de 2021, além das reuniões técnicas e administrativas. Em 2021 ocorreu o 1º Seminário Formativo para 162 servidores, dentre os quais: Gestores Escolares, Técnicos Pedagógicos e Professores das Escolas- Piloto do programa, no total de 19 unidades escolares.

até que se tenha superado o tempo mínimo para uma avaliação responsável de cada uma delas.

Nos estudos realizados por Nogueira (2006), foi possível concluir que quando a descontinuidade torna-se um fato na agenda pública, ainda assim há elementos de continuidade do projeto maior – capitalista - que modifica-se a favor de outros sujeitos políticos e sociais ao mesmo tempo que se mantém inalterado para a população carente. No âmbito das escolas, percebemos, pelas falas do grupo gestor, que a cada “novo lançamento” de programas ou projetos, há um descrédito pulverizado, todos demonstram pouca confiança de que algo pode efetivamente mudar, há uma autodefesa estabelecida e resistência manifestada no discurso como o proferido pelo professor Unidocente “Já vimos este filme antes, daqui mais um tempo eles retiram das escolas, é sempre assim que acontece, ou seja, nada de novo debaixo do sol”.

Todavia, para a supervisora da Escola C, a descontinuidade é vista como algo positivo, uma vez que segundo ela “É melhor mesmo quando eles desistem de manter esses projetos que já sabemos que não favorece em nada na formação e no aprendizado dos nossos alunos. Porque a SEDUC quer que a gente faça milagre, não nos dão as condições necessárias para trabalhar e fazer esses projetos funcionarem de fato”.

Destacamos que a nosso ver, essa forma da agenda capitalista se manifestar, a partir da descontinuidade de um projeto educacional, não se encerra nela mesmo, pois seus resultados serão sentidos, principalmente, pelos alunos egressos que não receberam, “tudo o que foi prometido por meio da política”. Essa ruptura por muitas vezes define negativamente o futuro de muitos estudantes trabalhadores que teriam na formação escolar a motivação maior para transformar suas próprias vidas. Decorre ainda que, os efeitos serão contrários aos objetivos traçados de garantir qualidade da educação e efetivação da gestão democrática da educação, quando pensados, a partir da classe trabalhadora, por isso, a implementação deste modelo de projeto educacional não pode ser visto somente nele mesmo, mas como parte estrutural da sociedade capitalista ou seja, é reflexo da contradição de classes.

Entre tantas falas dos nossos entrevistados, nos chamou muita atenção a fala de uma aluna da Escola A:

Eu às vezes chorava porque a gente sofre muito preconceito desde criança por ser pobre. É na escola, é na rua, no shopping então, é demais porque parece que as pessoas lá pensam que a gente vai roubar e olha que eu sou mulher, meu irmão sofre muito com isso. Ai a gente dá um jeito de voltar a estudar e continua a passar por isso porque até os outros alunos olham pra gente diferente como se a gente fosse burro e só merecesse estudar no Mundiari mesmo. As pessoas não

querem primeiro saber o que aconteceu com a gente que fez a gente parar de estudar, será que todo mundo não ia ficar feliz só estudando? Eu iria e muito, mas infelizmente não dá né? e agora nem Mundiar tem mais. Até quando vão fazer isso com a gente?

Em consequência do preconceito e da precária formação, adolescentes e jovens tem suas potencialidades restritas, vivendo sob o peso da fragilidade física e espiritual. São jovens covardemente brutalizados e entristecidos pela alienação imposta pelo sistema que leva para mais longe deles, a possibilidade de transformação pessoal.

Neste sentido, pelo **Projeto “Mundiar”**, a efetivação da gestão democrática e a qualidade da educação socialmente referenciada não foram alcançadas, pois tal projeto tem a ver, justamente, com o que o MHD nos esclarece, ou seja, tem a ver com o mundo da aparência e do encantamento, e encantamentos acabam, até que outros são postos em seu lugar. Ainda assim, seguiremos acreditando na escola como lugar de transformação pessoal, que continua pulsando por causa dos sonhos de todos nós, e em tempos de luta deve pulsar, principalmente, por causa dos sonhos das nossas crianças, adolescentes e jovens.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa doutoral propôs-se a responder a questão central: Quais as implicações do **Projeto “Mundiar”**, por meio da Parceria Público-Privada (PPP), na efetivação da Gestão Democrática e na Qualidade da Educação Básica em Ananindeua – PA? Assim, com a finalidade de elucidar o problema, elencamos um objetivo geral e alguns objetivos específicos, a saber: Objetivo Geral: Analisar as implicações do **Projeto “Mundiar”**, como produto da Relação Público-Privada, na efetivação da Gestão Democrática e na Qualidade da Educação Básica em Ananindeua-PA. Objetivos Específicos: Caracterizar e analisar, a partir da reforma gerencial do Estado, a rede de Parcerias Público-Privada no contexto da educação pública no Brasil e no Pará, assim como, Caracterizar e analisar o **Projeto “Mundiar”** e sua implementação em três escolas do Ensino Médio da rede básica pública no Município de Ananindeua- PA e ainda Verificar e analisar a concepção dos sujeitos, no que se refere ao **Projeto “Mundiar”** e suas implicações na efetivação da Gestão Democrática e na Qualidade da Educação em três escolas públicas do Ensino Médio do Município de Ananindeua-PA.

Considerando que nosso objeto de pesquisa faz parte de uma totalidade contraditória, fomos “atraídas” pela perspectiva teórico-metodológica do Materialismo Histórico-Dialético (MHD), a fim de desvendar tais contradições e mediações de maneira sistemática, para além do que nos é colocado ou mostrado.

Dessa forma, inicialmente, buscamos contextualizar e problematizar as Políticas Educacionais e a Relação Público Privada, conforme a literatura produzida sobre o tema, desde a década de 1990, considerada a década das reformas, até os dias atuais. Neste sentido, tomamos por base para iniciar este estudo, o fato concreto que assola nosso País: Os elevadíssimos índices de desigualdade social típicos da sociedade capitalista que é essencialmente excludente, isto é, produz para milhões de sujeitos a falta de comida, moradia, saúde, educação escolar, entre outras.

Importa registrar o tempo histórico em que estamos escrevendo estas considerações finais, pois o Brasil vive um significativo momento de pós processo eleitoral que elegeu seu novo Presidente. Como resultado, 50,9% do eleitorado decidiram pela restauração da democracia, elegendo o candidato da ampla frente progressista Srº. Luís Inácio Lula da Silva e em contra partida, em torno de 49,1% acompanharam o candidato a reeleição representante da extrema-direita Srº. Jair Messias Bolsonaro, que pelos resultados das urnas não conseguiu se reeleger, mas mesmo derrotado, conseguiu estruturar uma forte oposição reacionária, ou

seja, conforme especialistas, o Brasil está dividido entre aqueles que efetivamente desejam um País mais equitativo, plural, laico, inclusivo, com moradia, saúde e educação para todos com qualidade social conforme previsto na Constituição Federal de 1988 e entre aqueles que - como que vivessem numa realidade paralela - conspiram a favor do desmonte das Instituições Sociais, a favor do ódio, do sexismo, da misoginia, do preconceito, do conservadorismo que mata, que abandona, que debocha.

Considerando este contexto anunciado, inferimos que o resgate da dignidade social será um enorme desafio a ser enfrentado pelo novo governo legitimamente eleito, e a educação pública requer uma atenção maior, pois nenhum projeto de sociedade que se pretende justo pode prescindir da formação de suas crianças, adolescente e jovens com qualidade e justiça social. Os marcos legais lhes garante este direito.

A Constituição Federal de 1988, o Estatuto da Criança e do Adolescente e o Estatuto da Juventude são os marcos legais que orientam o cumprimento dos direitos da juventude brasileira, no entanto é preciso considerar que em muitos aspectos estes direitos estão sendo constantemente violados e as Instituições Sociais, intencionalmente, desmontadas e/ou precarizadas. Decorre então, que o enfoque na escola como principal referência de sociabilidade juvenil permite insistir nela como Instituição imprescindível no acolhimento às demandas desses sujeitos sociais.

Neste embate, desde a década de 1990, com as reformas neoliberais, o Privado vem garantindo cada vez mais espaço de atuação na educação escolar pública, por meio das Parcerias Público-Privadas, principalmente, incidindo na gestão da escola e por consequência na qualidade da educação.

Nesta tese, nossa atenção voltou-se, especificamente, em perscrutar as implicações do **Projeto “Mundiar”** quanto a gestão democrática e a qualidade da educação em três escolas da rede pública do Ensino Médio localizadas no Município de Ananindeua – PA no período compreendido de 2014 a 2021.

Assim sendo, na primeira seção analisamos o contexto de plena conexão do Estado brasileiro com o contexto global, notadamente, em obediência a agenda preconizada pelos diferentes Organismos Internacionais, dito de outra forma, fizemos um resgate histórico de diferentes concepções do Estado Moderno Capitalista e suas articulações para manter o controle, a regulação, bem como foi possível apontar o *modus operandi* dos Organismos Internacionais ao impor suas agendas para promover pelos serviços públicos, a qualidade total, assim sendo, foi possível apreender que a qualidade total, que é funcional ao capital, tem

prevalecido como modelo de qualidade a ser, pragmaticamente, usado como sendo o melhor para a educação escolar pública.

Na segunda seção, foi possível abrigar as discussões especificamente reservadas ao desvelamento das redes de empresários da educação, no Brasil, ou seja, buscamos discernir, pela análise sistematizada, a multiescalaridade de governança da política educacional e sua reinvenção com vista à privatização da educação escolar pública. No Pará, a rede privada encontrou berço por meio do “Pacto pela Educação do Pará” (PPEP), pelo qual foi possível oficializar a atuação de Fundações e Institutos do Terceiro Setor na oferta de serviços, ora prestados, exclusivamente, pelo Sistema Público de Ensino.

Pelo PPEP, o Estado passou a financiar as demandas educacionais e as Organizações e Fundações tornaram-se a referência principal no planejamento das atividades educativas, com isso, a educação vista antes como um bem social, sob a lógica privada, torna-se um mercadoria e seu acesso é viabilizado por meio, por exemplo, da aquisição de pacotes educacionais e vagas no mercado educacional, precisamente, pelo Fies, Prouni, Pronatec, entre outros, o Estado passa a comprar serviços em “benefício” dos mais pobres.

Neste contexto, a disputa por diferentes projetos de sociedade fica mais patente e a participação popular mais tolhida, uma vez que os espaços de manifestação do poder são ocupados por sujeitos e entidades representativas da classe dominante. No movimento do PPEP, a FRM apresentou-se como a responsável pela elaboração, formação e implementação do Projeto de Aceleração da Aprendizagem “Mundiar”, desde 2014 até 2021, em toda a rede estadual de ensino que atravessa(va) enormes intempéries quando da verificação dos índices de distorção idade-série, do abandono e da evasão escolar. O desmonte da educação, acompanhado do fracasso escolar tem se constituído em um dos maiores desafios aos gestores da rede pública de ensino.

Pela pesquisa foi possível constatar que a Fundação Roberto Marinho é uma das maiores apoiadoras do Movimento Todos pela Educação (TPE) que atua como uma grande frente da burguesia que se apoia em um projeto social-liberal para a educação contrário às necessidades e demandas da imensa maioria da população. Registramos que neste momento histórico, onde ainda respiramos sob a ameaça da Covid-19, o projeto de educação privatizante segue vitorioso e os ataques à educação pública tem resultado em descontinuidades das políticas, programas e projetos educacionais e em severa precarização do profissional da educação e da formação do aluno.

A terceira sessão foi marcada pela análise da demanda da qualidade da educação escolar pública que já é histórica. Nesta sessão foi possível constatarmos que para a classe dominante, a qualidade da educação escolar passa pela capacidade de gerenciamento total, pelo controle, pelas formas de subordinação imposta aos dominados e fundamentalmente pela sua reprodução sem maiores questionamentos. Já para a classe proletária, a qualidade da educação seria evidenciada pelo acesso, mas principalmente, pela supressão desde a raiz de todo processo que busca formatar corpos e mentes, evidenciando os fins ontológicos de formação integral que pressupõe corpo e espírito livres.

Ainda nesta mesma sessão, analisamos a efetivação da Gestão Democrática como outro grande desafio da educação escolar pública. Vimos que as contradições se manifestam, cotidianamente, já que temos um cenário teoricamente propício à efetivação da gestão colegiada e, ao mesmo tempo, a enorme regulação vinda dos órgãos superiores, além da interferência direta dos setores privados na gestão das unidades de ensino. Decorre então que tal situação tem exigido um enfrentamento organizado e crítico por parte dos sujeitos comprometidos com a transformação da sociedade, já desde o interior da escola.

Seguimos então com a pesquisa e chegamos no momento que consideramos fulcral para alcançar nossos objetivos, a saber: a pesquisa de campo onde foi possível ouvir os sujeitos diretamente envolvidos na implementação do **Projeto “Mundiar”** nas escolas em que estavam na condição de membro do grupo gestor ou como aluno.

As falas dos sujeitos informantes serviram para ratificar as inúmeras conclusões de estudiosos do tema sobre a Parceria Público-Privada, de que a qualidade da educação e a efetivação da gestão democrática não se darão por meio da ação do privado, pelo contrário, consideramos que nossa hipótese inicial de que continuamos diante do fenômeno da **Educação Caiada**, foi confirmada quando, após a vigência de uma proposta educacional como o **Projeto “Mundiar”**, a realidade concreta dos envolvidos foi pouco ou nada modificada, isto porque, trata-se de proposta que defende uma perspectiva de educação aligeirada e imediata, arrumada em kits educacionais padronizados que oportunizam ao aluno somente receber uma formação moldada às necessidades de manutenção do *status quo*. Qualidade e gestão democrática na educação são assim, intensamente, preteridas.

Diferente dos demais sujeitos envolvidos no projeto em questão, - porque o grupo gestor, em sua maioria, já alcançou estabilidade funcional e financeira -, foram os alunos egressos, os informantes da pesquisa que mais sentiram o peso de uma formação desconectada da realidade atual, pois o componente didático a eles oferecido estava em

dissonância com as expectativas requeridas de formação para os adolescentes e jovens do tempo presente. A implicação resultante desse modelo de formação é que nenhum deles conseguiu ingressar em cursos de nível superior e todos encontram-se desenvolvendo atividades no setor de serviços precários e insalubres ou na informalidade.

Neste contexto, são muitas as implicações que incidiram sobre a qualidade da educação e a efetivação da gestão democrática nas três escolas pesquisadas, enquanto o projeto esteve em vigor, uma vez que, conforme os relatos fornecidos, a eles não foi garantido espaço de participação decisória na agenda da escola, sendo por muitas vezes, excluídos das atividades regulares, por incompatibilidade das ações da escola regular e as do projeto analisado. Neste item, deixamos, aqui registrada, a fala de um aluno egresso quando questionado sobre a sua participação nas atividades culturais, nas reuniões pedagógicas da Escola B, para ele o que existia “era uma escola dentro de outra escola, parecendo muitas vezes que os alunos do **“Mundiar”** não eram considerados também alunos ali”. Nisso, percebemos a indignação e a tristeza pela percepção de exclusão sofrida pelo aluno, pois nessa relação de poder, é sempre o aluno quem sai perdendo.

Quanto aos professores, a implicação mais recorrente, segundo o Unidocente, aponta para a problemática da autonomia pedagógica que passou a ser significativamente preterida, a desvalorização percebida no dia a dia, junto aos pares, as condições de trabalho que eram precárias, pois nas três escolas pesquisadas não haviam os recursos necessários para o melhor desenvolvimento das atividades pedagógicas, e ainda a implicação quanto a lotação, pois os Unidocentes, por causa do súbito término do projeto, precisaram ser realocados pela SEDUC-PA, muitas vezes por meio de conflitos entre os pares por conta da divisão de carga horária. Estes conflitos geraram mal estar e fragilizaram as relações no espaço da escola, o resultado foi percebido, no final do processo, quando a precarização do trabalho docente se manifestou no desgaste emocional e físico, por mais uma experiência frustrada na educação.

Neste sentido, a PPP implicou em inconsistência das ações e negação do direito dos alunos de receberem uma educação de qualidade condizente às suas necessidades e ao grupo gestor foi negada as condições, que promovem a discussão, a troca de experiência e o aprimoramento do trabalho coletivo, pontos imprescindíveis para a efetivação da gestão democrática e da qualidade da educação. Exclusão como resultado de uma formação acelerada, definitivamente não combina com o compromisso que temos, como profissional da educação, de garantir educação de qualidade para todos que dela requererem.

Em tempo, apreendemos que o **Projeto “Mundiar”** foi “engolido” pela manifestação de novos interesses, - agora é a vez do Projeto “Trilhas no Pará” - o trabalho pedagógico não fluiu porque o professor Unidocente foi mal assessorado, o aluno não foi formado de maneira emancipada, para além da certificação, porque comumente, os projetos são anunciados de uma forma, mas viabilizados de outras totalmente diferentes. Assim, temos aqui mais uma vez caracterizada a falaciosa ação solidária com o disfarce de que estão para atender as demandas sociais, mas na verdade satisfazem as demandas partidárias ou particulares de ONGs e Fundações, e assim se esvaem milhões dos cofres públicos.

Inúmeros estudos também apontam que as dificuldades e crises dos sistemas públicos de educação já amargam essa realidade de exclusão desde, principalmente, os anos de 1980 quando o neoliberalismo foi se impondo mundialmente e transformando o contexto educacional, pois tivemos a elevação das taxas de acesso à escola, mas não foram dadas as condições de permanência. Antes foram estabelecidas as políticas focalizadas que eventualmente “resolvem” alguma demanda, mas pela força da estrutura dominante que renova a cada dia, a luta de classes, só aumentam as desigualdades pela inclusão que exclui. É na lógica da PPP que a educação é encarada e permanentemente colocada como cobaia, onde se testam programas, projetos, numa falsa ideia de ações democráticas, mas fundamental para a perpetuação da hegemonia de classe. As propostas de fora que não consideram as particularidades locais continuam incidindo sobre a educação paraense e cada vez mais somos afrontados pelas agendas que ditam as políticas educacionais.

A Constituição Federal de 1988 dispõe que “o ensino será ministrado com base no princípio da igualdade de condições para o acesso e permanência na escola”, princípio longe de ser cumprido por meio do **Projeto “Mundiar”**, que sequer conseguiu manter seus alunos, pois segundo o depoimento da Supervisora da Escola A, as turmas que, no início do processo, congregavam até 25 alunos, terminaram com uma média de 12 alunos somente. O fracasso escolar se revela assim, insistente, recorrente, metamorfoseado, significando a nosso ver, o resultado das escolhas do governo com relação à educação de milhares de adolescentes e jovens. Na contradição do movimento histórico da educação pública paraense, a proposta disponibilizada pela rede pública, por meio da parceria, para coibir o abandono e a evasão, acaba ele mesmo sofrendo considerável abandono, que por sua vez redundará em mais distorção idade-série.

Neste contexto, podemos concluir que a exclusão permanece “na” escola, pois os alunos estão nela inseridos, mas não se sentem pertencer a ela. Desta forma milhares de

adolescentes e jovens são concretamente excluídos dos saberes escolares e do direito de se qualificarem para o enfrentamento de um mercado complexo, competitivo, em busca de condições qualificadas para a manutenção de uma vida mais respeitável e plenamente cidadã.

Assim sendo, ressaltamos que, ao longo deste trabalho, procuramos desvelar como a educação escolar está sendo conduzida, a partir da PPP na rede pública paraense, bem como, especificamente, salientamos as implicações dessa parceria por meio do **Projeto “Mundiar”** quanto a efetivação da gestão democrática e da qualidade da educação em três escolas da etapa do Ensino Médio no Município de Ananindeua-PA, além da descontinuidade decretada, pela SEDUC, que não mais o considerou como um projeto que respondesse aos objetivos projetados para a Agenda da Aprendizagem, vinculada ao Movimento Educa Pará: todos juntos pela garantia do direito de aprender.

Esta agenda previu desde 2020, com a assinatura do Memorando de Entendimento da Trajetória de Sucesso Escolar (SEDUC-PA, 2020), a implementação de uma “nova” iniciativa visando o resgate de alunos afastados dos espaços de ensino-aprendizagem, ou seja, está direcionada a um público que por diversos motivos teve insucesso escolar na forma de abandono, repetências sucessivas, evasão, que redundaram em distorção idade-série.

Portanto, diante da motivação inicial desta pesquisa, sobre as implicações do **Projeto “Mundiar”** na gestão democrática e na qualidade da educação, podemos afirmar que a maior delas recai sobre uma geração de adolescentes e jovens já tão sacrificados por conta de suas origens. Nesse vai e vem de programas e projetos que prometem transformar a educação escolar pública, a implicação na subjetividade dos jovens é de desânimo, pois são rotulados como fracassados, desinteressados, retirando assim qualquer ônus da proposta implementada.

Diante do exposto, nossa atenção também se volta às profundas inquietações e transformações em todas as formas de relação humana, a democracia sofre reveses e impera a desconfiança dos governantes e governados. O Sistema Capital arrocha ainda mais o trabalhador e a educação pública é mais do que nunca, alvo de privatizações de toda ordem, onde a tão almejada qualidade da educação pública é vinculada à preparação para o mercado de trabalho e o que pode ser útil e determinante passa a ser somente utilitário. No entanto, também esta formação para o mercado de trabalho é alcançada pelos alunos.

Essa constatação nos aflige a todos, porque sabemos ser a educação um direito humano fundamental, mas o que o temos cada vez mais é exclusão, precarização, desresponsabilização do Estado no atendimento das demandas e necessidades que realmente correspondem às das nossas crianças e jovens.

Apesar de tudo, não podemos esquecer que o direito de todos, os ditos direitos fundamentais foram e são conquistadas, que se deram a partir da luta conjunta, por isso resistir deve ser o mote para que milhões de adolescentes e jovens tenham assegurado um presente conectado com um futuro promissor. Diferente dos que desprezam a vida, ela deve ser a razão para continuarmos resistindo a um Estado que acata o preconceito, enfatiza o estereótipo sobre a família, sobre o gênero, a ciência, a sexualidade, polarizando a sociedade entre os que se sujeitam a tais ideias e os contrários a elas. Registramos que nossa perspectiva é de esperança, uma esperança sustentável que se compromete com o hoje, e não esquece do direito das futuras gerações.

Assim sendo, as súbitas interrupções das políticas educacionais devem ser severamente combatidas, pois já sabemos que, em educação nada é de curto prazo. Esse eterno começar e recomeçar de programas e projetos educacionais, promovido por ordem natural ou como resultado de interesses particulares deve ser mais uma razão para a manutenção da luta pelo sentido público de educação, que garante a continuidade dos estudos, do fazer escolhas e da participação da vida cidadã para além da mera aparência.

Foi partindo dessa constatação, que seguimos Nogueira (2006), quando fez uso do Mito de Sísifo, para nos lembrar de um homem condenado pelos deuses a empurrar, sem descanso, uma enorme pedra até o alto de uma montanha. Lá chegando, a pedra rolava até a base da montanha em função de seu peso, obrigando Sísifo a recomeçar seu trabalho até o fim de seus dias.

Assim, concluímos que também na arena da educação pública, há propostas de programas ou projetos educacionais que prezam mais por um eterno recomeçar do que realmente resolver as demandas históricas da educação. Ainda assim, seremos esperançosos e resilientes e pelo exemplo deixado por Paulo Freire (2011, p. 41), seguiremos acreditando que “Se nossa opção é democrática, precisamos aceitar o pluralismo, a diversidade e conviver de modo ético com o outro na sua alteridade cultural. É no respeito ao outro que o eu se constitui como sujeito ético. A assunção de nós mesmos não significa a exclusão dos outros”.

REFERÊNCIAS

ABRUCIO, Fernando Luiz. A dinâmica federativa da educação brasileira: diagnóstico e proposta de aperfeiçoamento. In: SANTANA, Wagner; OLIVEIRA, Romualdo Portela. (org.). **Educação e federalismo no Brasil: combater as desigualdades, garantir a diversidade**. Brasília: UNESCO, 2010.

ABRUCIO, Fernando Luiz. **Trajatória recente da gestão pública brasileira: Um balanço crítico e a renovação da agenda de reformas**. RAP. Rio de Janeiro. Edição Especial Comemorativa 67-86, 1967-2007.

ADRIÃO, Theresa.; DOMICIANO, Cassia Alessandra. Novas formas de privatização da gestão educacional no Brasil: as corporações e o uso das plataformas digitais. Revista Retratos da Escola, Brasília, v. 14, n. 30, p. 670-687, set./dez. 2020. Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br>

ADRIÃO, Theresa; MARQUES, Luciana Rosa; AGUIAR, Márcia Angela da Silva (org.). **Políticas e prioridades para a educação básica dos governos estaduais eleitos em 2018: Para onde os sistemas estaduais caminham?** Meio eletrônico. Brasília, ANPAE, 2019.

ADRIÃO, Theresa. Sobre a incidência do setor privado nas redes de ensino no Brasil: até onde os dados chegam e o que se toma por fazer. In: **Currículo, gestão e oferta da educação básica brasileira: incidências de atores privados nos sistemas estaduais (2005- 2015)**. Teise Garcia, Theresa Adrião (organizadoras). Curitiba: CRV, 2018.

ADRIÃO, Theresa.; KANNO, Danilo. Oferta da educação básica: estudos de matrículas públicas e privadas entre 2005-2015. In: **Currículo, gestão e oferta da educação básica brasileira: incidências de atores privados nos sistemas estaduais (2005- 2015)**. Teise Garcia, Theresa Adrião (organizadoras). Curitiba: CRV, 2018.

ADRIÃO, Theresa. et al. Grupos empresariais na educação básica pública brasileira: limites à efetivação do direito à educação. In: **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 37, nº. 134, p.113-131, jan.- mar., 2016.

ADRIÃO, Theresa. et al. **Relatório de Pesquisa - Sistemas de Ensino Privados na Educação Pública Brasileira: Consequências da mercantilização para o direito à educação**. Ação Educativa-GREPPE, 2015.

AFONSO, Almerindo Janeja. **Avaliação educacional: Regulação e emancipação**. São Paulo. Cortez, 2000.

AGUILAR, Hugo Aboites. **Acordos comerciais na educação**. Disponível em: www.latinamericana.wiki.br

ALBUQUERQUE JÚNIOR. Durval Muniz. **Preconceito contra a origem geográfica e de lugar: as fronteiras da discórdia**. 3 ed. São Paulo. Edições MMM, 2012.

ALMEIDA, Silvio. **Capitalismo e crise: O que o racismo tem a ver com isso?** Blog Boitempo, 2020.

ALMEIDA, M., FEUERWERKER, L., LLANOS, M. (Orgs.). A educação dos profissionais de saúde na América Latina: teoria e prática de um movimento de mudança. São Paulo: Hucitec; Buenos Aires: Lugar Editorial; Londrina: Ed. UEL, 1999.

ANTUNES, Ricardo. **O privilégio da servidão**. O novo proletariado de serviço na era digital. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2018.

ANTUNES, Ricardo. A era das contrarrevoluções e o novo estado de exceção. *In*: LUCENA, Carlos; PREVITALE, Fabiane Santana; LURDES Lucena. **A crise da democracia brasileira**. vol.1, Uberlândia: Navegando Publicações, 2017.

APPLE, Michael W. **Para além da lógica do mercado**: Compreendendo e opondo-se ao neoliberalismo. Tradução de Gilka Leite Garcia; Luciana Aché. Rio de Janeiro. DP & A Editora, 2005.

AQUINO, R. **Usabilidade é a chave para aprendizagem em EaD**. 2003. Disponível em: www.noticias.universia.com.br/destaque/noticia. Acesso: 03.fev.2021.

ARAÚJO, Ronaldo Marcos de Lima. O Marxismo e a pesquisa qualitativa como referências para investigação sobre educação profissional. *In*: ARAÚJO. Ronaldo.; RODRIGUES, Doriedson S. **A Pesquisa em trabalho, educação e políticas educacionais**. Campinas, SP: Editora Alínea, 2012.

ARAÚJO, Ronaldo Marcos de Lima; ALVES, João Paulo da Conceição. **Juventudes, Trabalho e Educação**: Questões de diversidade e classe das juventudes na Amazônia. 2019. Disponível em: <https://anpae.org.br/simposio26/1comunicacoes>

ARAÚJO, Silvia Maria de. **Sociologia**: Um olhar crítico. 1.ed. São Paulo: Contexto, 2011.

ARELARO. Lisete Regina Gomes. **Escritos sobre políticas públicas em educação**. São Paulo: FEUSP, 2020.

ARELARO, Lisete Regina Gomes. Reforma do Ensino Médio: O que querem os golpistas. *In*: **Revista Retratos da Escola**. Brasília, v.11, n.20, p.11-17, jan./jun. 2017. Disponível em: www.esforce.org.br

ARRETCHE, M. T. S. **Estado Federativo e Políticas Sociais determinantes da descentralização**. Rio de Janeiro, 2000.

ARROYO, Miguel G. Experiências de aceleração: estamos inovando? . *In*: OLIVEIRA, Isabel R. (Org.). **Contemporaneidade e Educação – Cidadania e Direitos Humanos**. Instituto de Estudos da Cultura e Educação Continuada, ano v, n.8, 2000.

ATKINSON, Anthony B. **Desigualdade: o que pode ser feito?** tradução de Elisa Câmara. São Paulo: Leya, 2015.

AZEVEDO, Sérgio de. Políticas públicas: discutindo modelos e alguns problemas de implementação. *In*: SANTOS JÚNIOR, Orlando A. Dos (et. al.). Políticas públicas e

gestão local: programa interdisciplinar de capacitação de conselheiros municipais. Rio de Janeiro: FASE, 2003.

BAHIA, Norinês Panicacci. **Políticas de enfrentamento do fracasso escolar: Inclusão ou reclusão dos excluídos?** GT: Estado e Política Educacional / n°05. s/d.

BALL, Stephen J. Política Educacional Global: Reforma e lucro. *In* **Revista de Estudios Teóricos y Epistemológicos en Política Educativa**, v.3, p. 1-15, 2018.

BALL, Stephen J; OLMEDO Antonio. A nova filantropia, o capitalismo social e as redes de políticas global em educação. *In*: **Redefinições das fronteiras entre o público e o privado: implicações para a democratização da educação**. PERONI, Vera Maria Vidal (Org.). Brasília: Líber Livro, 2013.

BARBOSA, Maria Lígia de Oliveira. **Conhecimento e imaginação: sociologia para o ensino médio**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BARROS, Antonio Carlos. **A política de municipalização do ensino: regime de colaboração ou transferência de responsabilidade no Pará?** Belém - PA, 2009.

BATISTA, Neusa Chaves. **Políticas Públicas para a Gestão Democrática da Educação Básica: Um estudo do Programa Nacional de Formação de Conselheiros Municipais de Educação**. Jundiaí, Paco Editorial, 2013.

BEISIEGEL, Celso Rui. **A qualidade do ensino na escola pública**. Brasília: Liber Livro Editora, 2005.

BAUER, Uso de Indicadores educacionais para a avaliação e monitoramento da qualidade da escola: possibilidade e desafios. *In*: SORDI, Mara Regina Leme de; VAEANI, Adriana; MENDES, Geisa do Socorro Cavalcanti Vaz. (Org.). **Qualidade (s) da escola pública: reinventando a avaliação como resistência**. Uberlândia: Navegando Publicações, 2017.

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.

BOF, Alvana Maria. Os caminhos da melhoria da qualidade da educação básica no PNE: Uma análise das estratégias da Meta 7. *In*: Moraes, Gustavo Henrique. Albuquerque, Ana Elizabeth M. de. **Estratégias do Plano Nacional de Educação**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 10 v.: il. – (Coleção Cadernos de Estudos e Pesquisas em Políticas Educacionais, v. 5. 2021.

BORBA, Rogério. Perspectiva histórica sobre o direito social à educação. *In*: **Visões sobre ensino e educação**. Rio de Janeiro: Pembroke Collins, 2020.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Sinopse estatística da pesquisa resposta educacional à pandemia de COVID-19 no Brasil:

Educação RESUMO TÉCNICO CENSO ESCOLAR DA EDUCAÇÃO BÁSICA 2021 71
Básica. Brasília, DF: Inep, 2021b. Acesso em: 16 de dez. 2021.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Relatório do 3o ciclo de monitoramento das metas do Plano Nacional de Educação – 2020. Brasília, DF: Inep, 2020.

BRASIL. Lei 8.666, de 21/06/1993. Regulamenta o art. 37, inciso XXI, da Constituição Federal, institui normas para licitações e contratos da Administração Pública e dá outras providências. Brasília, 1993.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Portaria nº 357, de 22 de maio de 2020. Define o cronograma de atividades do Censo Escolar da Educação Básica 2020. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 25 mai. 2020b. Seção 1, p. 55.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Sinopse estatística da pesquisa resposta educacional à pandemia de COVID-19 no Brasil: Educação RESUMO TÉCNICO CENSO ESCOLAR DA EDUCAÇÃO BÁSICA 2021 71 Básica. Brasília, DF: Inep, 2021b. Disponível em: . Acesso em: 16 de dez. 2021.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Relatório do 4o ciclo de monitoramento das metas do Plano Nacional de Educação – 2022. Brasília, DF: Inep, 2022.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília, 2014.

BRASIL. Conferência Nacional de Educação (Conae) 2010: Construindo o Sistema Nacional Articulado de Educação - O Plano Nacional de Educação, diretrizes e estratégias de ação. Brasília: MEC, 2011.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996.

BRASIL. Plano Diretor de Reforma do Aparelho do Estado. Brasília, 1995.

BRASIL. Constituição Federal Brasileira. Brasília, 1988.

BRESSER-PEREIRA, Luiz Carlos. **Estado, Estado-Nação e Formas de Intermediação Política**. Lua Nova. **São Paulo**: 100: 155-185, 2017.

BRESSER-PEREIRA, Luiz Carlos. **Brasil, Sociedade Nacional-Dependente**. Novos Estudos CEBRAP, n.93, São Paulo, July, 2012.

BRESSER-PEREIRA, Luiz Carlos. Reforma gerencial do Estado, teoria política e ensino da administração pública. In: **Revista Gestão & Políticas Públicas**. Nº 2 – 2º semestre. 2011.

BRESSER-PEREIRA, Luiz Carlos. **Os primeiros passos da Reforma Gerencial do Estado de 1995**. Versão de 11 de setembro de 2008. Disponível em www.bresserpereira.org.br.

BRESSER-PEREIRA, Luiz Carlos. A reforma Gerencial do Estado de 1995. In: **Revista de Administração Pública**. Nº 34(4), Rio de Janeiro, julho/ Ago. 2000: 7-26.

BUCCI, Maria Paula Dallari. O conceito de política pública em direito. In: **Políticas Públicas: reflexões sobre o conceito jurídico**. São Paulo: Saraiva, 2006.

CÂMARA, Adriane Peixoto. Pesquisando Instituições: Relato de Pesquisa. In: OLIVEIRA, Rosimar de Fátima. et al (org.). **Política e Administração de Sistemas Educacionais: Gestão e papel das Instituições**. Editora Paco e Littera, 2021.

CAMINI, Lúcia. Política e gestão educacional brasileira: uma análise do plano de desenvolvimento da educação/plano de metas compromisso todos pela educação (2007-2009). 1ª ed. São Paulo: Outras Expressões, 2013.

CAMPELLO Tereza.; GENTILI. Pablo. As múltiplas faces da desigualdade. In: **Faces da desigualdade no Brasil: Um olhar sobre os que ficam para trás**. Brasília, DF: Faculdade Latino Americana de Ciências Sociais. Conselho Latino Americano de Ciências Sociais, 2017.

CAMPOS, Roselane Fátima. Relação Público-Privado e seus desdobramentos no campo educacional: Um estudo sobre a privatização da educação infantil. In: **PNE, Políticas de Gestão da Educação: novas formas de organização e privatização**. Luiz Fernando Dourado (Org.). Meio eletrônico. Brasília: ANPAE, 2020.

CARA, Daniel. PELLANDA, Andressa. Avanços e retrocessos na educação básica: Da Constituição de 1988 a Emenda Constitucional 95. In: **Economia para poucos: Impactos sociais da austeridade e alternativas para o Brasil**. ROSSI, Pedro et al (Orgs.). Autonomia Literária, 2018.

CARNOY, Martin. **Estado e teoria política**. 3ª ed. Campinas, SP: Papyrus, 1990.

CARVALHO, Elma Júlia Gonçalves de. Política e Gestão da Educação: explorando o significado dos termos. In: **Série-Estudos**. Campo Grande, MS, v.21, n.41, p.77-96, jan./abr.2016.

CARVALHO, Fabrício Aarão Freire; GOUVEIA, Andréa Barbosa. A ameaça “fantasma” da privatização à educação básica pública na Amazônia paraense. **Revista Teias**. v.21, no 61, abr./ jun. 2020.

CASIMIRO, Flávio Henrique Calheiros. **A tragédia e a farsa: A ascensão das direitas no Brasil Contemporâneo**. 1a ed. São Paulo: Expressão Popular. Fundação Rosa Luxemburgo. 2020.

CAVALCANTI, Cacilda Rodrigues. **Modelo Federativo Brasileiro e suas implicações no campo das políticas educacionais**. Disponível em:

https://www.anpae.org.br/iberoamericano2012/Trabalhos/CacildaRodriguesCavalcanti_res_int_GT7.pdf

CAVALCANTI, Tiago Muniz. **Sub-Humanos**: O capitalismo e a metamorfose da escravidão. 1ª ed. São Paulo: Boitempo, 2021.

Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária-Cenpec, 2017. Disponível em: https://www.cenpec.org.br/wp-content/uploads/2017/08/poli%CC%81ticas_EM_completo02.pdf. Acesso em: 10 de out. 2022.

CGE- Campanha Global para a Educação. **O bem público sobre o lucro privado**: Um kit de ferramentas para a sociedade civil resistir à privatização da educação. 2017. Disponível em: <https://campanha.org.br/noticias/2018/11/24/publicacao-o-bem-publico-sobre-o-lucro-privado-da-campanha-global-pela-educacao-chega-ao-brasil/>. Acesso em: 01/08/2021.

CHAVES, Vera Lúcia Jacob. O ensino superior privado-mercantil em tempos de economia financeirizada, *In*: CÁSSIO, Fernando. **Educação Contra a Barbárie**: por escolas democráticas e pela liberdade de ensinar. 1ª ed. São Paulo: Boitempo, 2019.

CHAUÍ, Marilena. **Convite à Filosofia**. 1ª ed. São Paulo: Ática, 1994.

CHARLOT, Bernard. **Relação com o saber, formação de professores e globalização**: questões para a educação hoje. Porto Alegre: Artmed, 2005.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber**: elementos para uma teoria. Tradução de Bruno Magne. Porto Alegre: Artmed, 2000.

CICONELLO, Alexandre. **Programa Nacional de Direitos Humanos**: Efetivar direitos e combater as desigualdades. Disponível em: <https://terradedireitos.org.br/>

CNTE- Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação. **Privatização e mercantilização da educação básica no Brasil**. Brasília: Universidade de Brasília - UnB, 2017.

COLLARES, Cecília Azevedo Lima; MOYSÉS, Maria Aparecida Affonso; GERALDI, João Wanderley. A educação continuada: A política da descontinuidade. *In*: **Educação & Sociedade**. Ano XX, nº 68. Dezembro/99.

CONAPE- 2018. **Conferência Nacional Popular de Educação**. Documento Referência. Conferência Nacional dos Trabalhadores em Educação-CNTE. Relatório Síntese da Pesquisa. *In*: **Privatização e mercantilização da educação básica no Brasil**. Universidade de Brasília-UnB. 2017.

Conselho Estadual de Educação (CEE-PA). **Estudo Diagnóstico sobre o Ensino Médio no Pará**. Equipe de elaboração: Estudo do Currículo; Prof. Dr. José Roberto Silva e Prof. Me. Ricardo Pereira. Belém, 2013.

CORREA, Licínia Maria; ALVES, Maria Zenaide; MAIA, Carla Linhares. (Org.). **Cadernos temáticos**: Juventudes Brasileiras e Ensino Médio. Belo Horizonte. Editora UFMG, 2014.

CORTI, Ana Paula. Ensino médio: entre a deriva e o naufrágio. *In*: CÁSSIO, Fernando. **Educação Contra a Barbárie**: por escolas democráticas e pela liberdade de ensinar. 1ª ed. São Paulo: Boitempo, 2019.

COSTA. Fábio Luciano Oliveira. **As reformas educacionais na América Latina na década de 1990**. Ver Educação. v.12, n.1, 2011.

COSTA. Jaqueline. Neoliberalismo e a colonialidade do saber: “A Unilab e o desmonte da educação”. Disponível em: <https://diplomatie.org.br>. Acesso em 03 de março de 2021.

COUTINHO, Luciana Cristina Salvatti.; SANFELICE, José Luís. Da democratização à qualidade da educação brasileira: Processo histórico e algumas questões atuais. *In*: **Desafio à democratização da educação no Brasil Contemporâneo**. Editora Navegantes, 2016.

COUTO. José Cláudio Diniz. **Descontinuidade das ações públicas em educação**. 37ª Reunião Nacional da ANPED. 2015, UFSC, Florianópolis.

CUNHA, Otávio Augusto. **O papel da Fundação Roberto Marinho na busca do consenso capitalista**. Disponível em: www.odtur.blospot.com Acesso em: 12 de Abr. 2022

CURY, Carlos Roberto Jamil. A questão federativa e a educação escolar. *In*: **Educação e federalismo no Brasil**: combater as desigualdades, garantir a diversidade. Organizado por Romualdo Portela de Oliveira e Wagner Santana. Brasília: UNESCO, 2010.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Direito à educação: Direito à igualdade, direito à diferença. **Cadernos de Pesquisa**. n. 116, p.245-262, junho / 2002.

Curso de Especialização em Gênero e Sexualidade. v.6 e 7. Rio de Janeiro: CEPESC, Brasília, DF: Secretaria Especial de Política para as mulheres, 2010.

DANIEL, 2.23. *In*: **Bíblia do Estudante Aplicação Pessoal**. Versão Almeida Revista e Corrigida. Casa Publicadora das Assembleias de Deus (CPAD). Edição de 1995.

DANTAS, Jeferson Silveira; ROCHADEL, Maria Eduarda Marcelino. Gestão Escolar democrática e gestão gerencialista: a disputa pela educação básica pública. *In*: TAFFAREL,

DA SILVA, Juremir Machado. **Raízes do conservadorismo brasileiro**: A abolição na imprensa e no imaginário social. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 2018.

DE PAULA, Marilene. A promoção da igualdade racial na era Lula. *In*: “**Nunca antes na história desse país**”? Um balanço das políticas do governo Lula. Rio de Janeiro, RJ: Fundação Heinrich Boll, 2011.

DOURADO, Luiz Fernando; OLIVEIRA, João Ferreira. **A qualidade da Educação**: Perspectiva e desafios. Cadernos Cedes, Campinas, vol. 29, n. 78, p.201-215, maio/ ago.2009.

DOURADO, L.F.; OLIVEIRA, J.F.; SANTOS, C.A. **A qualidade da educação: conceitos e definições.** Série Documental: Textos para Discussão, Brasília, DF, v. 24, n. 22, p. 5-34, 2007.

DOURADO, Luiz Fernando.; BUENO, Maria Sylvia. O público e o privado em educação. *In: Política e Gestão da Educação.* ANPAE/ ME/ INEP. Brasília, 2001.

DOTTA, Alexandre Godoy. **Levantamento tipo Estado da Arte do Termo Qualidade Aplicado na Área da Educação:** Um estudo das investigações realizadas no âmbito da pós-graduação Stricto Sensu no Brasil entre o período de 1995 até 2011. XI Congresso Nacional de Educação. Educare, Curitiba, 2013.

DOWBOR, Ladislau. **Potência e miséria da economia do conhecimento. Disponível em:** outraspalavras.net/pos-capitalismo/dowbor-potencia-e-miseria-da-economia-imaterial/2020.

DUARTE, Natália. População em situação de pobreza e qualidade da educação brasileira. *In: SCÁRDUA, Martha Paiva. et al. Coletânea de artigos do seminário internacional em política e governança educacional.* Taguatinga, DF: Universa, 2012.

ECO, Umberto. **Como se faz uma tese.** Tradução: Gilson César Cardoso de Souza. São Paulo: Perspectiva, 2008.

ENGUITA, Mariano F. O discurso da qualidade e a qualidade do discurso. *In: GENTILI, Pablo; SILVA, Tomaz T. da. (Orgs). Neoliberalismo, Qualidade Total e Educação: visões críticas.* 2 ed. Petrópolis: Vozes, 1995.

ESQUINSANI, Rosimar Serena Siqueira; DAMETTO, Jarbas. **A produção do discurso em política educacional: lugares e verdade.** Práxis Educativa, Ponta Grossa, v.9, n.2, p.485-501, jul./dez. 2014. Disponível em: <http://www.revista2.uepg.br/index.php/praxiseducativa>

ESTEVAM, Dimas de Oliveira. A contínua descontinuidade administrativa e de políticas públicas. **II Seminário das Ciências Sociais Aplicadas.** Área 11- Estado e Políticas Públicas. Universidade do Extremo Sul Catarinense. Periódicos UNESC. s/d.

ESTEVÃO, Ana Maria; MENDES, Tânia Rodrigues. Estado brasileiro e controle social dos bens e serviços públicos. **Revista Universidade e Sociedade.** n.56. SINDUEPA: 2018.

EVANGELISTA, Olinda.; SHIROMA, Eneida Oto. **Subsídios teórico-metodológicos para o trabalho com documentos de política educacional: contribuições do Marxismo.** 37ª Reunião Nacional da ANPED. Florianópolis. 2015.

FALLEIROS, Ialê; NEVES, Lúcia Maria Wanderley. **Mudanças na natureza da educação básica.** *In: MARTINS, André Silva; NEVES, Lúcia Maria Wanderley; et al (org.). Educação Básica Tragédia Anunciada.* São Paulo: Xamã, 2015.

FAPESPA-Fundação Amazônia de Amparo a Estudos e Pesquisa do Estado do Pará. **Mapa de Exclusão Social do estado do Pará - 2019.** Diretoria de Estudos e Pesquisa Sócio Econômica e Análise Conjuntural. Belém, 2019. Disponível em: <http://www.fapespa.pa.gov.br/menu/163>>. Acesso em: 04 de junho de 2022.

FARIAS FILHO, Milton Cordeiro. **Noções gerais de projeto e pesquisa: uma abordagem didática.** São Paulo: Barúna, 2009.

FATTORELLI, Maria Lucia. **A pandemia aprofundou a crise fabricada.** Vídeo 2, #Ehoradevirojogo. Disponível em: www.auditoriacidada.org.br. 2021.

FÁVERO, Altair Alberto.; TONIETTO, Carina.; CONSALTER, Evandro. O neoliberalismo pedagógico como produto do sujeito empresarial: ameaças à democracia educacional. *In: Currículo sem Fronteiras.* v.20, n.1, p.233-250, jan./abr. 2020. Disponível em: www.curriculosemfronteiras.org

FILHO. Octaciano da Costa Nogueira. **Vocabulário da Política.** Brasília: Senado federal, Unilegis, 2010.

FERNANDES, Florestan. **A reforma educacional.** Educação & Sociedade, n.28, dez. 1987.

FONTES, Virgínia. **O Brasil e o capital - imperialismo: teoria e história.** 2 ed. Rio de Janeiro: EPSJV / Editora UFRJ. 2010.

FOUCAULT, Michael. **Vigiar e Punir: História da violência nas prisões.** 8ª ed. Petrópolis: Vozes, 1991.

FREIRE, Ana Lúcia Souza de.;GHIGGI, Gomercindo.; CAVALCANTE, Márcia H. Koboldt. (Org.). **Leituras de Paulo Freire na partilha de experiências.** Porto Alegre: EDIPUCRS, 2011.

FREIRE. Paulo. **Pedagogia do Oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FREIRE. Paulo. **A educação na cidade.** São Paulo: Cortez, 2001.

FREITAS, Luiz Carlos de. **A reforma empresarial da educação: nova direita, velhas ideias.** 1ª ed. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

FREITAS, Luiz Carlos de. Meta 7 - Aprendizado adequado na idade certa. *In: OLIVEIRA, João Ferreira de; GOUVEIA, Andréa Barbosa, (Org.). Caderno de Avaliação das metas do Plano Nacional de Educação: PNE 2014- 2024.* Livro eletrônico. Brasília, ANPAE, 2018.

FREITAS. Luiz Carlos de. **Qualidade negociada: avaliação e contra-regulação na escola pública.** Educ. Soc.; Campinas, vol.26, n.92, p.911-933, Especial - Out. 2005a. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>

FREITAS, Luiz Carlos de . **Eliminação adiada: O caso das classes populares no interior da escola e a ocultação da (má) qualidade do ensino.** Educ. Soc., Campinas, vol.28, n. 100- Especial, p. 065-987, out.2007. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>

FREITAS, Luiz Carlos de. **A Internalização da Exclusão.** Educ. Soc.. Campinas, v.23, n.80, setembro/2002, p. 299-325. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>

FREITAS, Luiz Carlos de. **BNCC: 12 razões para não ser coadjuvante.** Março de 2018. Disponível em www.avaliacaoeducacional.com Acesso em: 22 de setembro de 2021.

FRIGOTTO, G.; MOLINA, H. **Estado, educação e sindicalismo no contexto da regressão social**. Retratos da Escola, Brasília, DF, v. 4, n. 6, p.37-51, jan/jul. 2010.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Educação, crise do trabalho assalariado e do desenvolvimento: Teorias em conflito. In: FRIGOTTO, Gaudêncio (org.). 10. ed. Petrópolis. RJ: Vozes, 2011.

FRIGOTTO, Gaudêncio.; CIAVATTA. Maria. O estado-da-arte das políticas de expansão do ensino médio técnico nos anos 1980 e de fragmentação da educação profissional nos anos 1990. In: FRIGOTTO, Gaudêncio.; CIAVATTA. Maria. (org.). **A formação do cidadão produtivo: a cultura de mercado no ensino médio técnico**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006.

FRIGOTTO, G. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. In: FAZENDA, Ivani. (Org). **Metodologia da pesquisa educacional**. São Paulo: Cortez, 2000.

Fundação Roberto Marinho (FRM). <https://www.frm.org.br/a-fundacao>
<https://telecurso.frm.org.br/> Acesso em: 13 de outubro de 2022.

Fundação Amazônia de Amparo a Estudos e Pesquisas do Pará – Fapespa. **Perfil da Juventude Paraense**: 2018. Belém, 2018. 34f.

GADOTTI, Moacir. **Qualidade na educação: uma nova abordagem**. Congresso de educação básica: qualidade na aprendizagem – COEB. Florianópolis: COEB, 2013.

GADOTTI, Moacir. FREIRE, Paulo. GUIMARÃES, Sérgio. **Pedagogia: diálogo e conflito**. 8ª ed. São Paulo: Cortez, 2008.

GARCIA, Teise, ADRIÃO, Theresa. **Currículo, gestão e oferta da educação básica brasileira: incidências de atores privados nos sistemas estaduais (2005- 2015)**. Teise Garcia, Theresa Adrião (organizadoras). Curitiba: CRV, 2018.

GARRIDO, Noêmia de Carvalho.; DIAS, Izabel de Carvalho Gonçalves. Nexos necessários entre métodos e técnicas. In: LIMA, Paulo Gomes.; PEREIRA, Meira Chaves (org.). **Pesquisa Científica em Ciências Humanas: Uma introdução aos fundamentos e eixos procedimentais**. Uberlândia: Navegando Publicações, 2018.

GERMER, C.M. **A relação abstrato/concreto no método da economia política**. Disponível:<http://outrosoutubrosvirao.files.wordpress.com/2009/05/clus-germera-relacao-abstrato-concreto-no-metodo-da-economia-politica.pdf>

GODOY, Arilda. **Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades**. Revista de Administração de Empresas, v. 35, n. 2, p. 57-63. São Paulo, 1995

GODOY, Denyse. **Quem vai salvar a economia do coronavírus?** Revista Exame. 2020. Disponível em www.exame.com.br

GOMES, Albiane Oliveira. Qualidade da educação: Para além de uma perspectiva indicista. In: **Políticas educacionais na educação básica: impactos e perspectivas para escola pública**

[recurso eletrônico] / Antônio Sousa Alves; Francisco de Assis Carvalho de Almada; Albiane Oliveira Gomes; Karla Bianca Freitas de Souza Monteiro (Org.) – São Luís: EDUFMA, 2019.

GRAMSCI, Antonio. Cadernos do Cárcere. v. 3: Maquiavel. Notas sobre o Estado e a Política. Tradução de Luiz Sérgio Henriques; Marco Aurélio Nogueira e Carlos Nelson Coutinho. 4ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011.

GRESPLAN, Jorge. **Marx e a crítica do modo de representação capitalista**. 1ª ed. São Paulo: Boitempo, 2019.

GUTIERRES, Dalva Valente Guimarães; FERREIRA, Rubens da Costa. ALVARES. Paulo Sergio de Oliveira. Políticas e prioridades para a educação básica do governo do Pará (2019 - 2022): Ações iniciais. In: ADRIÃO, Theresa; *et al* (org.). **Políticas e prioridades para a educação básica dos governos estaduais eleitos em 2018**: para onde os sistemas estaduais caminham? Meio eletrônico. Brasília: Anpae, 2019.

HADDAD, Fernando. **Prólogo**. In: CÁSSIO, Fernando. **Educação Contra a Barbárie**: por escolas democráticas e pela liberdade de ensinar. 1ª ed. São Paulo: Boitempo, 2019.

HADDAD, Jane Patrícia. Do poço ao poço: Para não dizer que não falamos. In: CHARLOT. Bernard. et al. **Por uma educação democrática e humanizadora**. V.1. São Paulo: Uniprosa. Livro eletrônico, 2012.

HARVEY, David. **A produção capitalista do espaço**. São Paulo. Annablume editora (coleção Geografia e adjacências).2005.

_____. **17 contradições e o fim do Capitalismo**. 1ª ed. São Paulo: Boitempo, 2016.

IBGE (INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA). Sinopse do censo demográfico. Disponível em: <[https:// cidades.ibge.gov.br](https://cidades.ibge.gov.br)>. Acesso em 02 jan. 2022.

INAF. Indicador de Analfabetismo Funcional. 2018. Disponível em: alfabetismofuncional.org.br Acesso em 29 de julho de 2022.

INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira). IDEB - RESULTADOS E METAS. Disponível em: <[http:// ideb.inep.gov.br](http://ideb.inep.gov.br)>. Acesso em 03 mar. 2022.

INESC – Instituto de Estudos Socioeconômicos. **A conta do desmonte**: Balanço do Orçamento Geral da União.2021. Disponível em: www.inesc.org.br Acesso em: 03 de janeiro de 2022.

KLAIN, Lígia. Prefácio. In: TULESKI, Silvana Calvo, CHAVES Marta, LEITE Hilusca Alves. (Org.). **Materialismo histórico dialético como fundamento da psicologia histórico-cultural**: método e metodologia. Maringá: Eduem 2015.

KOHAN, Néstor. **Dicionário Básico de Categorias Marxistas**. Disponível em: <https://pcb.org.br/portal/docs1/texto3.pdf>

KONDER, Leandro. Ideias que romperam fronteiras. *In*: PINSKY, Jaime. **História da cidadania**. 6. ed. São Paulo: Contexto, 2012.

KRAWCZYK, Nora. **Reflexões sobre alguns desafios do ensino médio no Brasil hoje**. Cadernos de Pesquisa. v. 41, n. 144, set./dez. 2011.

KRAWCZYK, Nora. A escola média: um espaço sem consenso. *In*: FRIGOTTO, Gaudêncio, CIAVATTA, Maria (org.). **Ensino Médio: ciência, cultura e trabalho**. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. Brasília: MEC, SEMTEC, 2004.

KUENZER, A. Z. Exclusão includente e inclusão excludente: a nova forma de dualidade estrutural que objetiva as novas relações entre educação e trabalho. *In*: D. Saviani, J.L.Sanfelice & J.C.Lombardi (Org.). **Capitalismo, trabalho e educação**. 3ª ed. Campinas: Autores Associados.

KULESZA, Wojciech Andrzej. Educação Financeira: para quem? *In*: **Pensar a Educação em pauta**. Um jornal para a Educação Brasileira. Edição de 29/10/2021 Disponível em: www.pensaraeducacao.com.br

LAGO, Benjamim Marcos. **Curso de Sociologia e Política**. 4ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1996.

LAVAL, Christian. **A escola não é uma empresa: o neoliberalismo em ataque ao ensino público**. Tradução de Mariana Echalar. 1ª ed. São Paulo: Boitempo, 2019.

LEÃO, Juliane Nunes. **Trabalho Docente na Educação de Jovens e Adultos: um estudo sobre o Projeto Mundiar no município de Belém-PA**. Belém, 2022. 115 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Pará, Instituto de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Belém, 2022. [Orientador Prof. Dr. Salomão Antônio Mufarrej Hage].

LEÃO, Geraldo; Carmo, Helen Cristina do. Os jovens e a escola. *In*: CORRÊA, Licínia Maria et al (org.). **Cadernos temáticos: juventude brasileira e Ensino Médio**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014.

LESSA, Sérgio; TONET, Ivo. **Introdução à filosofia de Marx**. 2 ed. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

LESSA, Sérgio. **Capital e o Estado de Bem-Estar: O caráter de classe das políticas públicas**. São Paulo: IL Instituto Lukács, 1ª ed.2013.

LIMA, Licínio. **A escola como organização educativa**. 4ª ed. São Paulo: Cortez, 2001.

LIMA, Licínio. Privatização Lato Sensu e a impregnação empresarial na gestão da educação pública. *In*: **Currículo sem fronteira**. v. 18, n.1 p. 129-144, jan./ abr. 2018.

- LIMA, Rosângela Novaes. Política Educacional Paraense na Perspectiva do Padrão de Qualidade da Educação. In: **Revista Ver a Educação/ Centro de Educação**. Universidade Federal do Pará. v.8, n.2 (jul./dez.2002). Belém, 2002.
- LIMÃO, Eliane Fernandes. As competências do gestor escolar no entorno sul do Distrito Federal. In: SCÁRDUA, Martha Paiva, et al (org.). **Coletânea de artigos do seminário internacional em política e governança educacional**. Taguatinga, DF: Universa,2012.
- LOCKE, John. **O Segundo Tratado sobre o Governo Civil**. Tradução de Magda Lopes e Marisa Lobo da Costa. Editora Vozes: Petrópolis, 1994.
- LOMBARDI, José Claudinei. **Textos sobre Educação e Ensino**. MARX, Karl. ENGELS, Friedrich. Coord. José Claudinei Lombardi, Campinas, SP: Navegando, 2011a.
- LOMBARDI, José Claudinei. Educação e Ensino em Marx e Engels. **Germinal: Marxismo e Educação em debate**. Londrina, v.2, n. 2, p.20-42; ago.2010.
- LOMBARDI, J.C., SAVIANI, Dermeval (org.). **Marxismo e educação: debates contemporâneos**. Campinas, SP: Autores Associados; HISTEDBR, 2005.
- LUCENA, Carlos; PREVITALI, Fabiane Santana; LUCENA, Lurdes. Apresentação. In: A crise da democracia brasileira. v.1, Uberlândia:Navegando Publicações, 2017.
- LÜCK, Heloisa; PARENTE, Marta. A Aceleração da Aprendizagem para corrigir o fluxo escolar: o caso do Paraná. **Texto Para Discussão Nº 1274**. Brasília, agosto de 2007. Disponível em: <http://www.ipea.gov.br> Acesso em: 01 de maio de 2022.
- LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: E.P.U., 1986.
- MACHADO, Cristiane. Política Educacional e Política Avaliativa: entrelaçamentos. In: SIQUELLI, Sônia Aparecida; SANFELICE, José Luís (Org.). **Fundamentos da Educação: Compreensões e contribuições**. Uberlândia: Navegando Publicações, 2017.
- MANACORDA, Mario Alighiero. **História da educação: da antiguidade aos nossos dias**. trad. de Gaetano Lo Monaco; revisão de trad. Rosa dos Anjos Oliveira e Paolo Nosella. 5. ed. São Paulo: Cortez, 1996.
- MANZINI, E. J. Entrevista semi-estruturada: análise de objetivos e de roteiros. In: Seminário Internacional Sobre Pesquisa e Estudos Qualitativos, 2004, Bauru. USC, 2004. v. 1. p. 01-10.
- MARIUTTI, Eduardo Barros. Violência, capitalismo e mercadorização da vida. **Texto para Discussão**. IE/UNICAMP, Campinas, n. 240, jun.2014.
- MARSHALL, G. **Oxford Concise Dictionary of Sociology**: Oxford University Press, 1994.
- MARTINS, Érika Moreira; KRAWCZYK, Nora Rut. **Estratégias e incidências empresarial na política educacional brasileira: O caso do Movimento Todos pela Educação**. Revista Portuguesa de Educação, n.31, 2018.

MARTINS, Carlos Eduardo. **Bolsonaro, o falso nacionalismo e a destruição do Brasil.** Blog da Boitempo.2020.

MARTINS, Helena. **Comunicação em tempos de crise: economia e política.** 1ª ed. São Paulo: Expressão Popular. Fundação Rosa Luxemburgo, 2020.

MARTINS, Lígia Márcia. As aparências enganam: divergências entre o materialismo histórico dialético e as abordagens qualitativas de pesquisa. In: TULESKI, Silvana Calvo, CHAVES Marta, LEITE Hilusca Alves. (Org.). **Materialismo histórico dialético como fundamento da psicologia histórico-cultural: método e metodologia.** Maringá: Eduem 2015.

MARX, Karl. **O 18 Brumário de Luís Bonaparte.** São Paulo, Boitempo, 2011b

MARX, Karl. ENGELS, Friedrich. **Manifesto do Partido Comunista.** Tradução Antonio Carlos Braga. Editora Escala. 2007.

MARX, Karl. **O Capital: crítica da economia política: livro I; O processo de produção do Capital.** Tradução de Reginaldo Sant'ana. 13º edição, Editora Bertrand Brasil, 1989.

MARX, Karl. ENGELS, Friedrich. **A ideologia Alemã [I - Feuerbach].** Tradução de José Carlos Bruni e Marco Aurélio Nogueira. Editora Grijalbo, 1977.

MARX Karl, ENGELS Friedrich. **A Sagrada Família.** São Paulo: Boitempo, 2003.

MASCARO, Alysson Leandro. **Estado e Forma Política.**São Paulo: Boitempo, 2013.

MASSON, Gisele. A importância dos fundamentos ontológicos nas pesquisas sobre políticas educacionais: contribuições do Materialismo histórico-Dialético. In: Silva, Maria Abádia (org.). **Coleção Políticas Públicas de Educação: O Método Dialético na Pesquisa em Educação.** Autores Associados, 2014.

MASSON, Gisele. As contribuições do Método Materialista Histórico e Dialético para a pesquisa sobre políticas educacionais. **IX ANPED SUL.** Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul. 2012.

MATTOS, Marcelo Badaró. **A classe trabalhadora: de Marx ao nosso tempo.** 1 ed. São Paulo: Boitempo, 2019.

MEDAUAR, Odete. **Terceiro Setor, Empresas e Estado: novas fronteiras entre o público e o privado.** Belo Horizonte: Fórum, 2007.

MBEMBE, Achille. **Necropolítica: biopoder, soberania, estado de exceção, política da morte.** https://filosofia-africana.weebly.com/uploads/1/3/2/1/13213792/achile_mbembe_-_necropol%C3%ADtica.pdf

MELLO, Benayon Noval. **A subordinação reiterada: imperialismo e subdesenvolvimento no Brasil.** Editora da Universidade Federal do Amazonas, 2006.

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.

MÉSZÁROS, István. Atualidade histórica e ofensiva socialista: uma alternativa radical ao sistema parlamentar. *In: LUCENA, Carlos; PREVITALE, Fabiane Santana; LOURDES Lucena. A crise da democracia brasileira*. vol.1, Uberlândia: Navegando Publicações, 2017.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2018 (Série Manuais Acadêmicos).

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Análise qualitativa: teoria, passos, passos e fidedignidade**. Centro Latino- Americano de Estudos de Violência e Saúde (Claves). Rio de Janeiro, 2011.

MIGUEL. Luís Felipe. **O colapso da democracia no Brasil: da constituição ao golpe de 2016**. 1 ed. São Paulo: Fundação Rosa Luxemburgo. Expressão Popular, 2019.

MIRANDA, João Elter Borges. Existe uma nova direita no Brasil Contemporâneo? *In: Nova direita, bolsonarismo e fascismo: reflexões sobre o Brasil contemporâneo* [livro eletrônico] / Mayara Aparecida Machado Balestro dos Santos; João Elter Borges (orgs.). Ponta Grossa: Texto e Contexto, 2020. (Coleção Singularis, v.9).

MONDAINI, Marco. O respeito aos direitos dos indivíduos. *In: PINSKY, Jaime. História da cidadania*. 6. ed. São Paulo: Contexto, 2012.

MONTAÑO, Carlos. **O canto da sereia: Crítica à ideologia e os projetos do “Terceiro Setor”**. São Paulo: Cortez, 2014.

MONTEIRO, Eduardo; MOTTA, Artur. **Gestão Escolar: Perspectivas, Desafios e Função Social**. 1 ed. Rio de Janeiro: LTC, 2013.

MULLER, Pierre. SUREL, Yves. **Análise das políticas públicas**. Pelotas, 2002.

NAGEL, Lizia Helena. Do método ou de como pensar o pensamento. *In: TULESKI, Silvana Calvo (org.). Materialismo Histórico Dialético como fundamento da psicologia histórico-cultural: método e metodologia de pesquisa*. Eduem. Maringá, 2015.

NEOLIBERALISMO. Verbetes. Disponível em: www.latinoamericana.wiki.br

NÉSTOR KOHAN. **Dicionário Básico de categorias marxistas: nota introdutória**. S /d.

NETTO, José Paulo. Introdução ao estudo do método de Marx. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

NEVES, Lúcia Maria Wanderley. **As reformas da educação escolar brasileira e a formação de um intelectual urbano de novo tipo**. Reunião Anual da ANPED, Caxambú-MG. 2004. Disponível em: <<http://www.anped.org.br>>.

NOGUEIRA, Fernando do Amaral. Continuidade e Descontinuidade Administrativa em Governos Locais: Fatores que sustentam a ação pública ao longo dos anos. 139 f. Orientador: Peter Kevin Spink. Dissertação (mestrado) – Escola de Administração de Empresa de São Paulo. 2006.

NOGUEIRA FILHO, Octaciano da Costa. **Vocabulário de Política**. Brasília: Senado Federal, Unilegis, 2010.

NÓVOA, Antonio. **Escolas e Professores: Proteger, transformar, valorizar**. Salvador: SEC/IAT, 2022.

OLINDA, Evangelista; SHIROMA, Eneida Oto. **Subsídios teóricos metodológicos para o trabalho com documentos de política educacional: Contribuições do marxismo**. 37^a Reunião Nacional da ANPED, Florianópolis, Out. 2015.

OLINDA, Evangelista. (org.). **O que revelam os slogans na política educacional**. 1. ed. Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2014.

OLINDA Evangelista. Apontamento para o trabalho com documentos de política educacional. In: ARAÚJO, Ronaldo M.L.; RODRIGUES, Doriedson S.(Org.). **A pesquisa em trabalho, educação e políticas educacionais**. Campinas-SP: Alínea, v.1. p.52-71.2012.

OLIVEIRA, Adão F de; PIZZIO, Alex. **Fronteiras da educação: desigualdades, tecnologias e políticas**. Editora da PUC Goiás, 2010.

OLIVEIRA, Ney Cristina Monteiro de. SCAFF, Elisângela Alves da Silva. A educação em tempo integral na meta 6 do plano estadual de educação do Pará. **Roteiro**. Joaçaba, v.46, jan. / dez.2021. Disponível em: <https://portalperiodicos.unoesc.edu.br/roteiro>

OLIVEIRA, Marcos Marques de. **Florestan Fernandes**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010.

OLIVEIRA, Romualdo Portela de. A transformação da educação em mercadoria no Brasil. In: **Educação e Sociedade**. Campinas, vol.3, n.108, p. 739-760, out.2009.

OLIVEIRA, Romualdo Portela; ARAÚJO, Gilda Cardoso. Qualidade do ensino: Uma nova dimensão da luta pelo direito à educação. **Revista Brasileira de Educação**, n.28, jan./Fev./Abril, 2005.

OLIVEIRA, Silvana Barbosa de. **Gestão Democrática e a Construção do Projeto Político Pedagógico: Um desafio para intervenção**. Programa de Desenvolvimento Educacional/SEED. Londrina-PR. S/d.

OLIVEIRA, Sara Badra. Formação humana e os significados das palavra em disputa: Afinamento conceitual. In: SORDI, Mara Regina Leme de; VAEANI, Adriana; MENDES,

Geisa do Socorro Cavalcanti Vaz. (Org.). **Qualidade (s) da escola pública**: reinventando a avaliação como resistência. Uberlândia: Navegando Publicações, 2017.

Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. 2019. Disponível em: www.unesco.org Acesso em: 25 de 2022.

PACTO PELA EDUCAÇÃO DO PARÁ: relato e avaliação 2012 a 2017. Synergos. Disponível em www.synergos.org Acesso em 05 de setembro de 2021.

PACTO PELA EDUCAÇÃO DO PARÁ. Disponível em: <http://seduc.pa.gov.br>. Acesso em: 22 de Abril de 2020.

PAIVA. Jane. Ensino Médio, Inclusão e Diversidade. In: PARÁ, Secretaria de Estado e Educação. **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.

PARÁ. SEDUC. **O ensino médio integrado no Pará como política pública**. PORTO, Adriana Maria de Souza; ARAÚJO, Ronaldo Marcos de Lima; TEODORO, Elinilze Guedes. (Org.). Belém: SEDUC, 2009.

PARÁ, Lei nº 7.441, de 2 de julho de 2010. Aprova o Plano Estadual de Educação e dá outras providências. Belém, 2010. Disponível em: <http://bancodeleis.alepa.pa.gov.br/>.

PARÁ, Lei Estadual nº 7.649 de 24/07/2012 que dispõe sobre normas de licitação e contratação de Parcerias Público-Privada-PPP no âmbito do Estado do Pará e dá outras providências.

PARÁ. DECRETO Nº 713, DE 1º DE ABRIL DE 2013 Publicado no DOE(PA) 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. O GOVERNADOR DO ESTADO DO PARÁ em exercício, no uso das atribuições que lhe são conferidas pelo art. 135, inciso V, da Constituição Estadual, e Considerando o disposto no art. 14 e parágrafos da Lei Estadual nº 7.649, de 24 de julho de 2012, DECRETA:
CAPÍTULO I DO PROGRAMA DE PARCERIA PÚBLICO-PRIVADA DO ESTADO DO PARÁ Art. 1º Fica instituído, no âmbito do Estado do Pará, o Programa de Parcerias Público-Privadas do Estado do Pará - PPP/PA. Parágrafo único. O Programa de Parcerias Público-Privadas do Estado do Pará - PPP/PA consiste no planejamento, definição de prioridades e normatização sobre contratação, acompanhamento e fiscalização de projetos de Parcerias Público-Privadas no âmbito da Administração Pública Estadual, atendidas as diretrizes legais e governamentais e as disposições deste Decreto, de competência do Conselho Gestor de Parcerias Público-Privadas

PARÁ, Lei nº 8.186, de 23 de junho de 2015. Aprova o Plano Estadual de Educação e dá outras providências. Belém, 2015. disponível em: <http://bancodeleis.alepa.pa.gov.br/>.

PARÁ, Lei estadual nº 7.855 de 12 de maio de 2014. Institui e disciplina o processo de eleição direta para Diretor e Vice-Diretor de unidade escolar da rede estadual de ensino. Pará: assembleia legislativa, 2014.

PARO, Vitor Henrique. **Interferências privadas na Escola Pública: Sequestro do Público e degradação do pedagógico.** XVI Encontro Nacional de didática e Práticas de Ensino-ENDIPE, Unicamp. Campinas. Junqueira e Marin Editores, livro 3, p.85-95, 2012.

PARO, Vitor Henrique. **Escritos sobre educação.** São Paulo: Xamã, 2001.

PARO, Vitor Henrique. Parem de preparar para o trabalho!!! Reflexões acerca dos efeitos do neoliberalismo sobre a gestão e o papel da escola básica. *In*: FERRETTI, Celso João; SILVA JÚNIOR, João dos Reis; OLIVEIRA, Maria Rita N. (Org.). **Trabalho, formação e currículo: para onde vai a escola?** São Paulo: Xamã, 1999. p. 101-120.

PAULANI, L.M. O projeto neoliberal para a sociedade brasileira: sua dinâmica e seus impasses. *In*: LIMA, J.C.F., e NEVES, L.M.W., org. **Fundamentos da educação escolar do Brasil contemporâneo** [online]. Rio de Janeiro: Editora FIOCRUZ, 2006, pp. 67-107. Disponível em: <http://books.scielo.org/id/j5cv4/epub/lima-9788575416129.epub>.

PEIXOTO, Madalena Guasco. **O público e o privado na história da educação brasileira.** Revista Princípios, 2013. Disponível em: <<http://www.revistaprincipios.com.br>>

PELLANDA, Andressa; PIPINIS, Vanessa. **Não é uma crise, é um projeto: os efeitos das reformas do Estado entre 2016 e 2021 na educação** [livro eletrônico]: São Paulo, SP: Instituto Campanha, 2021. PDF.

PENIDO, Ana; Stédile, Miguel Enrique. **Ninguém regula a América: guerras híbridas e intervenções estadunidenses na América Latina.** 1.ed. São Paulo: Fundação Rosa Luxemburgo: Expressão Popular, 2021.

PEREIRA, P. A. Discussões conceituais sobre política social como política pública e direito de cidadania. *In*: BOSCHETTI, I. et al.(Org.). **Política social no capitalismo: tendências contemporâneas.** São Paulo: Cortez, 2008.

PEREIRA, Maria do Socorro Vasconcelos. **O Controle Social do Observatório Social de Abaetetuba/PA na Gestão Pública da Educação Municipal.** Belém, 2019. Tese (Doutorado) - Universidade Federal do Pará, Instituto de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Belém, 2019. [Orientadora Prof. Dr^a Terezinha Fátima Andrade Monteiro dos Santos].

PERONI, Vera Maria Vidal; CAETANO, Maria Raquel. **Redes dentro de redes e as novas alianças entre Estado e Mercado.** Revista Educere Et Educere. vol. 15, n.37. Out/Dez. 2020.

PERONI, Vera Maria Vidal. Múltiplas formas de materialização do privado na educação básica pública no Brasil: sujeitos e conteúdo da proposta. **Currículo sem Fronteiras**, v.18, n.1, p. 212-238, jan./abr. 2018.

PERONI, Vera Maria Vidal. **Implicações da relação público-privada para a**

democratização da educação. XI ANPED SUL: Educação, movimentos sociais e políticas governamentais. 24 a 27 de julho de 2016. UFPR. Curitiba: PR.

PERONI, Vera Maria Vidal. **As nebulosas fronteiras entre o público e o privado na educação brasileira.** 37ª Reunião Nacional da ANPED. Outubro, 2015, UFSC-Florianópolis.

PERONI, Vera Maria Vidal. **Redefinição do papel do Estado:** Parcerias Público-Privadas e a democratização da educação. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas / Education Policy Analysis Archives.* , v. 21, p.1 – 20, 2013.

PERONI, Vera Maria Vidal. et al. Relação público privada na educação básica: notas sobre o histórico e o caso do PDE-PAR. *In: Guia de Tecnologias- Série Estudos.* Periódicos do Programa de Pós Graduação em Educação da UCDB. Campo Grande-MS, n.34, p.31-34, jul./dez. 2012.

PERONI, Vera Maria Vidal; CAETANO, Maria Raquel. **Redefinição no papel do Estado:** terceira via, novo desenvolvimento e as parcerias público-privadas na educação. IX ANPED Sul. 2012.

PIMENTEL, Camilo Barra Nova de Melo; CASTILHO, Katlin Cristina de. As abordagens predominantes da pesquisa científica. *In: Pesquisa Científica em Ciências Humanas.* Editora Navegando: 2018.

POCHMANN, Márcio. Política de Educação: novos desafios no início do século XXI. *In: O Brasil que queremos.* SADER, Emir (Org.). 2 ed. rev. ampl. Rio de Janeiro: UERJ, 2017.

POCHMANN, Márcio. O País dos desiguais. 3.ed. 2007. Disponível em: <http://diplomatie.org.br>

PRADO, Jeovandir Campos do. **O Estado classista e o PDE como expressão de dominância.** *Laplage em Revista.* Sorocaba, vol.1, n.2, mai. ago.2015, p. 7- 18.

PRONKO, Marcela Alejandra. **Desafios teóricos-metodológicos para o ensino de políticas educacionais na perspectiva do materialismo histórico.** *Revista de Estudios Teóricos y Epistemológicos en Política educativa.* vol.1, n.2, 2016. Disponível em: www.arca.fiocruz.br/bitstream

QUEIROZ, Luiz Miguel Galvão; *et al.* **O desmonte do Estado e a Invisibilidade do Empresariado para o enfrentamento da Pandemia da Covid-19 na área metropolitana da cidade de Belém-PA.** EUROPEAN ACADEMIC RESEARCH Vol. IX, Issue 3/ June 2021. ISSN 2286-4822 Disponível <<http://www.euacademic.org>>. Acesso em: 23. jul. 2021.

QUEIROZ, Luiz Miguel Galvão; *et al.* A participação do terceiro setor na gestão educacional da rede pública do Pará via Pacto pela Educação. VIII Jornada Internacional Políticas Públicas. Universidade Federal do Maranhão. Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas.2017.

RAFFESTIN, Claude. **Por uma geografia do Poder.** Tradução de Maria Cecília França. Editora Ática, São Paulo, 1993.

REALI, Aline Maria M. R. *et al.* **Classe de Aceleração:** Diferentes visões de alunos egressos e professores. Disponível em: alb.org.br Acesso em: 03 de jan.2022.

RIBEIRO, Darci. **O povo brasileiro:** a formação e o sentido do Brasil. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.

RIKOWSKI, Glenn. Privatização em educação e formas de mercadoria. *In: Revista Retratos da Escola.* Brasília. v.11, n.21, p.393-413, jul./dez.2017.

ROBERTSON, Susan L. A estranha não morte da privatização neoliberal na Estratégia 2020 para a educação do Banco Mundial. *In: Revista Brasileira de Educação* v. 17 n. 50 maio-ago. 2012

RODRIGUES, Amanda. A Fundação Roberto Marinho e a crise sanitária: Pavimentando o caminho para a expansão do ensino remoto nas escolas públicas. *In: LAMOSA, Rodrigo. (Org.). Classe dominante e educação em tempos de pandemia:* uma tragédia anunciada. Editora Terra sem Amos: Parnaíba, 2020.

RODRIGUES, Edmilson. **Saga contra hegemônica:** reflexões sobre a possibilidade do futuro socialmente justo e ecologicamente equilibrado. Brasília: Câmara dos Deputados, Gabinete 301, 2018.

RODRIGUES, Cyro Mascarenhas. **Estado e Seletividade de Políticas Públicas:** Uma Abordagem Teórica e Evidências Empíricas ao Nível da Política de Extensão Rural no Brasil. Brasília, 1994. Tese (Doutorado) - Universidade de Brasília (UnB), Instituto de Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Sociologia, Brasília, 1994. [Orientador Prof. Drº Elimar Pinheiro do Nascimento.

RONCAGLIA, André; GRAZIANE, Élide; XIMENES, Salomão. **É hora de tratar a educação como investimento público.** Le Monde diplomatique Brasil. 2020. Disponível: www.diplomatique.org.br Acervo online Brasil.

ROSSI, Pedro. **Economia para poucos:** Impactos sociais da austeridade e alternativas para o Brasil. São Paulo: Autonomia Literária, 2018.

ROTHEN, José Carlos; CONTI, Celso Luiz Aparecido. Política pública, o trabalho e a formação docente. Referências para uma agenda de pesquisa. **Revista Eletrônica de Educação.** São Carlos, SP: UFSCar, v.4, nº. 2, p. 37-49, nov.2010. Disponível em: <http://www.reveduc.ufscar.br>

SACAVINO, Susana Beatriz; CANDAU, Vera Maria. **Desigualdade, conectividade e direito à educação em tempos de pandemia - RIDH.** Bauru, v.8, n.2, p.121-132, jul./Dez. 2020.

SALVADOR, Evilásio; et al. **Privatização e mercantilização da educação básica no Brasil.** Brasília, DF: Universidade de Brasília. Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação, 2017.

SAMPAIO, Maria das Mercês Ferreira. Aceleração de Estudos: uma intervenção Pedagógica. **Em Aberto / Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais**. v. 17, n. 71, JAN/2000. P. 57-73. Disponível em: www.dominiopublico.gov.br_download_texto_me001396.pdf. Acesso em: 20/04/2013.

SAMPAIO, Rosely Moraes; LANIADO, Ruthy Nadia. Uma experiência de mudança da gestão universitária: o percurso ambivalente entre proposições e realizações. In: **Revista de Administração Pública- RAP**. Rio de Janeiro, 43, jan./fev. 2009.

SANDRINI, Marcos. Educação para um projeto de nação digno e democrático. In: **Educação, juventudes e comunicação**. Mundo Jovem. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2013.

SANFELICE, José Luís. Com o golpe de 2016, para onde caminhará a educação? In: LUCENA, Carlos; PREVITALI, Fabiane Santana; LUCENA, Lurdes. **A crise da democracia brasileira**. Volume I. Uberlândia: Navegando Publicações, 2017.

SANFELICE, José Luís. A conjuntura educacional atual: para onde caminha a educação. In: SANFELICE, José Luís; SIQUELLI, Sônia Aparecida. (org.). **Desafios à democratização da educação no Brasil contemporâneo**. Uberlândia-MG: Navegando Publicações, 1ª edição eletrônica. E-book online, 2016.

SANFELICE, José Luís. A problemática da educação no Brasil. In: LOMBARDI, J. C. et al. (orgs.). **O Público e o Privado na história da educação brasileira**. Campinas, SP: Autores Associados; Histedbr; Unisal, 2005.

SÁNCHEZ VÁSQUEZ, Adolfo. **Filosofia da Práxis**. 2ª ed. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciências Sociais-Clacso: São Paulo: Expressão Popular, 2011.

SANTOS FILHO, João Ribeiro dos. **Financiamento da educação superior privado-mercantil: incentivos públicos e financeirização de grupos educacionais**. Belém, 2016. 237p. Tese (Doutorado) - Universidade Federal do Pará, Instituto de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Belém, 2016. [Orientadora Prof. Drª Vera Lúcia Jacob Chaves].

SANTOS, Aparecida de Fátima Tiradentes. **Entre a cooptação e a repressão capital e trabalho nas reformas educacionais latino-americanas**. Disponível em www.arca.fiocruz.br

SANTOS, Milton. **Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal**. 16ª ed. Rio de Janeiro: Record, 2008.

SANTOS, Terezinha F. A. M. dos. **Educação e desenvolvimento (in)sustentável da Amazônia brasileira**. 1 ed. Curitiba: Appris, 2022.

SANTOS, Terezinha F. A. M. dos. As parcerias público-privadas no contexto educacional amazônico: Novas formas para velhas questões. In: **Dossiê: Trabalho e Educação básica**. vol.II. n.16. jun. 2017. (p.09-24).

SANTOS, Terezinha F. A. M. dos. **A gestão da educação, regulação social e parcerias público-privadas.** Série-Estudos - Periódico do Programa de Pós-Graduação em Educação da UCDB. Campo Grande - MS, n. 29, p. 29-39, jan./jun.2010.

SANTOS, Terezinha F. A. M. dos. Gestão educacional democrática e o controle social. *In:* CHAVES, Vera Lúcia Jacob; NETO, Antônio Cabral e NASCIMENTO, Ilma Vieira. **Políticas para a educação superior no Brasil: velhos temas e novos desafios.** São Paulo: Xamã, 2009.

SANTOS, Terezinha F. A. M. dos. **Conversas impenitentes sobre a gestão na educação.** Belém: EDUFPA, 2008.

SANTOS, Simone Valdete dos. Certificação e validação da aprendizagem na educação de jovens e adultos: a experiência dos NEEJAS em Porto Alegre. *In:* **Currículo sem Fronteiras.** v. 19, n.3, p. 1264-1285, set./ dez. 2019.

SÁ-SILVA, Jackson; ALMEIDA, Cristóvão; GUINDANI, Joel. **Pesquisa documental:** pistas teóricas e metodológicas. *Revista Brasileira de História & Ciências Sociais* Ano I - Número I - Julho de 2009.

SAVIANI, Dermeval. **Sistema Nacional de Educação e Plano Nacional de Educação:** significado, controvérsias e perspectivas. Campinas, SP: Autores Associados, 2014.

SAVIANI, Dermeval. O público e o privado na história da educação brasileira. *In:* LOMBARDI, J. C. et al. (org.). **O Público e o Privado na história da educação brasileira.** Campinas, SP: Autores Associados; Histedbr; Unisal, 2005.

SCAFF, Elisângela Alves da Silva. Cooperação Internacional para o planejamento da educação brasileira: aspectos teóricos e históricos. *In:* **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos.** Brasília, v. 88, n.219, p. 331-344, maio/ago.2007.

SCURO NETO, Pedro. **Sociologia ativa e didática:** Um convite ao estudo da ciência do mundo moderno. São Paulo: Saraiva, 2004.

SENNETT, Richard. **A corrosão do caráter:** as consequências pessoais do trabalho no novo Capitalismo. Tradução Marcos Santarrita. 14ª ed. Rio de Janeiro: Record, 2009.

SETUBAL, Maria Alice. Os programas de correção de fluxo no contexto das políticas educacionais contemporâneas. *In:* Centro de Estudos e Pesquisa em Educação, Cultura e Ação Comunitária (Cenpec). Em Aberto, Brasília, v.17, n. 71, p.9-19. jan.2000.

SEVERINO, Antonio Joaquim. O público e o privado como categoria de análise em educação. *In:* LOMBARDI, J. C. et al. (org.). **O Público e o Privado na história da educação brasileira.** Campinas, SP: Autores Associados; Histedbr; Unisal, 2005.

SHLESENER, Anita. Observações sobre o projeto geopolítico mundial de concentração do capital e seus desdobramentos na educação. *In:* REBUÁ, Eduardo et al.(org.). **(Neo)fascismos e educação:** Reflexões críticas sobre o avanço conservador no Brasil. Rio de Janeiro, RJ: Mórula, 2020.

SILVA, Adriana. **Os efeitos dos slogans nos discursos da educação e o silêncio que significa:** leitura dos editoriais dos jornais Folha de S.Paulo e O ESTADO de S.Paulo. São Carlos: Universidade Federal de São Carlos-UFSCar, 2012. 209 p. Tese (Doutorado).

SILVA, Carla Luciana de Souza. *Veja: O indispensável partido neoliberal (1989 a 2002).* Cascavel: Edunioeste, 2009.

SILVA, Maria Abádia da; SILVA, Edileuza Fernandes. Para onde vai o dinheiro da educação em tempo de Pandemia? **Revista Interinstitucional de Artes de Educar.** Rio de Janeiro, v.6, n. especial, p. 188-206 (jun.- out. 2020). Educação e Democracia em Tempos de Pandemia. SILVA, Maria Abádia da. Qualidade Social da Educação Pública: Algumas aproximações. In: **Cadernos do Cedes/Centro de Estudos Educação Sociedade.** v. 29, n.78, p.216-226, mai./ago. São Paulo: Campinas.2009.

SILVA, Maria Abádia da. Do Projeto Político do Banco Mundial ao Projeto Político-Pedagógico da Escola Pública Brasileira. In: **Cadernos do Cedes/Centro de Estudos Educação Sociedade.** v.1. n.1. São Paulo: Campinas, Cortez. 2003.

SILVA, Maria José Santos da. Educação e desigualdade social: Apontamentos e desafios para a escola pública. In: **Políticas e gestão da educação brasileira em cenário Alagoano.** ANPAE. 2020.

SILVA, Marcela Mara dos Santos; et al. A abordagem da Avaliação Educacional em Larga Escala nos Cursos de Graduação em Pedagogia. In: **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos.** Vol.97, n.245, jan./abr. 2016 .

SILVA, Tomaz Tadeu. **Documentos e identidades:** Uma introdução às teorias do currículo. Autêntica: BH, 2010.

SINGER, Paulo. A cidadania para poucos. In: PINSKY, Jaime. **História da cidadania.** 6. ed. São Paulo: Contexto, 2012.

SHIROMA, Eneida Oto. et al. **Decifrar textos para compreender a política:** subsídios teóricos-metodológicos para a análise de documentos. *Perspectiva*, Florianópolis, v.23, n.2, p.427-446, 2005. Disponível em www.gepeto.ced.ufsc.br

SHIROMA, E. O. Redes, experts e a internacionalização de políticas educacionais. **Revista de Estudos Teóricos y Epistemológicos en Política Educativa.** Ponta Grossa, v. 5, p. 1-22, 2020.

SHIROMA, Eneida Oto. Ações em rede na educação: contribuição dos estudos do trabalho para a análise de redes sociais. In: ARAÚJO. Ronaldo Marcos de Lima; RODRIGUES, Doriedson S. **A Pesquisa em trabalho, educação e políticas educacionais.** Campinas, SP: Editora Alínea, 2012.

SMANIO, Gianpaolo Poggio. Legitimidade jurídica das políticas públicas: a efetivação da cidadania. In: SMANIO, Gianpaolo Poggio; BERTOLIN, Patrícia Tuma Martins. (org.). **O direito e as políticas públicas no Brasil.** São Paulo: Editora Atlas S.A. 2013.

SOUZA, Andreлина Cristina. Avaliação e emancipação: a perspectiva da Sociologia da Avaliação. In: ROTHEN, José Carlos, SANTANA, Andréia da Cunha Malheiros (org.). **Avaliação da educação: referências para uma primeira conversa.** EdUFSCAR, 2018. 207 p.

SOUZA, Ângelo Ricardo de; POLI, Roberto. **O Planejamento da Política Educacional Brasileira: A insuficiência da perspectiva de futuro no Plano Nacional de Educação de 2014.** Currículo sem fronteiras, v. 20, n.2, p.537-552, maio/ago.2020.

SOUZA, Celina. Políticas públicas: questões temáticas e de pesquisa. Caderno CRH, Salvador, n. 39, jul./dez. 2003.

SOUZA, Donaldo Bello de; MENEZES, Janaina Specht da Silva. **Elaboração e aprovação de planos de educação no Brasil: Do nacional ao local.** Ensaio: Aval.Pol.Públ.Educ. Rio de Janeiro, v. 23, p.901-936, out./dez.2015.

SOUZA, Jessé; VALIM, Rafael; et al. **Resgatar o Brasil.** São Paulo: Editora Contracorrente/Boitempo, 2018.

SOUZA, Sandra Zákia. **Concepções de qualidade da educação básica forjadas por meio de avaliações em larga escala.** Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1414-40772014000200008>. Acesso em: 03 de março de 2021.

TAFFAREL, Celi Nelza Zulke. **Dossiê: Educação e Desmonte das Universidades Públicas.** Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação, Esporte e Lazer (LEPEL, FACED/ UFBA). Junho/2021.

TEIXEIRA, Rodrigo Alves; PINTO, Eduardo Costa. **A economia política dos governos FHC, Lula e Dilma: dominância financeira, bloco no poder e desenvolvimento econômico.** Economia e Sociedade, Campinas, v.21, nº especial, p.909-941, 2012.

TONET, Ivo. **O Deus Mercado.** Disponível em: <http://ivotonet.xp3.biz/arquivos>. Acesso em: 25 de nov. de 2021.

TONET, Ivo. **Recomeçar com Marx.** Disponível em: <http://ivotonet.xp3.biz/arquivos>. Acesso em: 22 de nov. de 2021

TONET, Ivo. **Qual política social para qual emancipação?** Ser Social, v.17, n.37,p.279-295, jun.2016.

TONET, Ivo. **Educação de Qualidade em Perspectiva de Classe.** 2018. Disponível em: <http://ivotonet.xp3.biz/arquivos/> Acesso em: 05 de outubro de 2021.

TRIPODI, Maria do Rosário Figueiredo. O Estado Contratual e a nova agenda da educação: O Caso de Minas Gerais. **Revista Ambiente Educação.** v.5, nº1, jan./jun.2012.

TULESKI, Silvana Calvo, CHAVES Marta, LEITE Hilusca Alves. (org.). **Materialismo histórico dialético como fundamento da psicologia histórico-cultural: método e metodologia.** Maringá: Eduem 2015.

VÁZQUEZ, Adolfo Sánchez. **Filosofia da Práxis**. 2ª ed. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciências Sociales - Clacso: São Paulo: Expressão Popular, Brasil, 2011.

VIANA, Nildo. A Constituição das Políticas Públicas. **Revista Plurais**. UEG. vol.1, num.4, jan. / dez. 2006.

VEIGA-NETO, Alfredo. Neoliberalismo e Educação: Os desafios do precariado. In: **Michel Foucault: a arte neoliberal de governar e a educação**. Organização de Haroldo de Resende. São Paulo: Intermeios; Brasília: Capes/ Cnpq, 2018.

VIEIRA, Sofia Lerche. **Políticas e gestão da Educação Básica**: revisitando conceitos simples. RBPAE.v.23, n.1, p.53-69, jan./abr. 2007. Disponível: <https://seer.ufrgs.br/index.php/produto&producao/ojs/index.php/rbpaee/issue/view/1272>
Acesso em: 03/03/2021.

VIEIRA, Sofia Lerche. **Política Educacional em tempos de transição (1985-1995)**. Brasília: Plano, 2000.

VIEIRA, E. O Estado e a sociedade civil perante o ECA e a LOAS. Serviço Social & Sociedade, São Paulo, n. 56, p. 9-23, mar.1998.

WEBER, Max. **Ciência e Política**: Duas vocações. Tradução de Leonidas Hegenberg e Octany Silveira da Mota. São Paulo: Cultrix, s/d.

WEFFORT.Francisco C. **Os clássicos da Política**. v. 1, São Paulo: Ática, 2008.

WERLE, Flávia Obino Corrêa. Contexto histórico e atual das políticas educativas: autonomia e regime de colaboração. In: WERLE, Flávia Obino Corrêa. (Org.). **Sistema Municipal de Ensino e Regime de Colaboração**. Ijuí: Editora Unijuí, 2006.

WERTHEIN. Jorge. O direito à educação como direito público: Implicações para o livro e a leitura. **Revista Iberoamericana de Educação** n.42. 2006, p.153-157.

WOOD, Ellen Meiksins. **Democracia contra Capitalismo**: A renovação do materialismo histórico. Trad.Paulo César Castanheira. Boitempo editorial. 2006.

APÊNDICE A**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DOUTORADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO****TÍTULO DO PROJETO: O PROJETO “MUNDIAR” E SUAS IMPLICAÇÕES NA GESTÃO E NA QUALIDADE DA EDUCAÇÃO BÁSICA OFERECIDA EM TRÊS ESCOLAS PÚBLICAS DE ANANINDEUA-PA.**ORIENTADORA: Prof^a. Dr^a. Terezinha Fátima Andrade Monteiro dos Santos.

DOUTORANDA: Neli Moraes da Costa Mesquita.

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Estamos desenvolvendo uma pesquisa de tese cujo objetivo geral é “Analisar as implicações do Projeto “Mundiar”, como produto da relação público-privada, na efetivação da gestão democrática e na qualidade da educação básica”. No processo da pesquisa, apresentamos entre outros objetivos específicos: “Analisar a percepção dos sujeitos no que se refere ao Projeto “Mundiar” e suas implicações na efetivação da gestão democrática e na qualidade da educação em três escolas do ensino médio no Município de Ananindeua-PA”, entre elas, a qual você trabalha.

Assim sendo, você está sendo convidada (o), de maneira voluntária, a responder algumas questões nesta entrevista que seguirá um roteiro semiestruturado. Ressaltamos que você poderá negar-se a responder alguma questão, caso não se sinta à vontade, sem que sofra qualquer penalidade.

Ressaltamos ainda que os resultados obtidos serão divulgados nos meios acadêmicos e científicos, sem tornar público a identidade dos participantes.

Declaro que estou consciente da minha participação na pesquisa e aceito participar.

Sujeito da Pesquisa

Ananindeua/PA, ____ de _____ de 2022.

TÍTULO DO PROJETO: O PROJETO “MUNDIAR” E SUAS IMPLICAÇÕES NA GESTÃO E NA QUALIDADE DA EDUCAÇÃO BÁSICA OFERECIDA EM TRÊS ESCOLAS PÚBLICAS DE ANANINDEUA-PA.

ORIENTADORA: Prof^a. Dr^a. Terezinha Fátima Andrade Monteiro dos Santos.

DOUTORANDA: Neli Moraes da Costa Mesquita.

Local da Pesquisa: Escola A () Escola B () Escola C ()

Data da Entrevista:

Roteiro de Entrevista 01

1 Ficha de identificação do Entrevistado: Gestor Escolar, Coordenador do Projeto “Mundiar”.

Sexo: Feminino () Masculino () Outro/qual? () Prefiro não dizer ()

Formação: Cargo: Direção () Coordenação ()

Idade:anos tempo de formação:..... anos

2 Questões:

2.1 - Como você ficou sabendo que a escola tinha sido contemplada com o Projeto “Mundiar”?

2.2 - Por quanto tempo você esteve na Gestão Escolar ou na Coordenação do Projeto “Mundiar” no período de 2014 a 2021?

2.3 - Como o Projeto “Mundiar” foi recebido pela comunidade escolar? Houve resistência de algum segmento da escola? Em caso positivo, como se manifestaram?

2.4 – Que mudanças foram realizadas na escola para melhor adequação do Projeto “Mundiar” à realidade da escola?

2.5 – Como você avalia as condições objetivas para desenvolver a função de gestor ou de coordenador do Projeto “Mundiar”?

2.6 – Desde a década de 1990, a qualidade da educação ganhou, teoricamente, mais centralidade. O que você pode me dizer sobre “Qualidade da educação”, isto é, o que é necessário para que a educação seja considerada de qualidade?

2.7 - Você sabe que a gestão democrática é um princípio constitucional Art. 206 e portanto, nossas escolas precisam seguir tal preceito. O que você pode me dizer sobre a gestão democrática em sua escola, isto é, o que é necessário para uma gestão escolar ser considerada democrática?

2.8 – Baseado (a) na sua experiência como profissional da educação, você poderia me dizer quais as implicações do Projeto “Mundiar”, no que diz respeito à gestão democrática e à qualidade da educação, na escola em que você trabalha (va) no período de 2014 a 2021 ou enquanto o projeto esteve em vigor? Se o Projeto contribuiu para a melhoria da escola nesses aspectos poderia citar alguns exemplos?

TÍTULO DO PROJETO: O PROJETO “MUNDIAR” E SUAS IMPLICAÇÕES NA GESTÃO E NA QUALIDADE DA EDUCAÇÃO BÁSICA OFERECIDA EM TRÊS ESCOLAS PÚBLICAS DE ANANINDEUA-PA.

ORIENTADORA: Prof^a. Dr^a. Terezinha Fátima Andrade Monteiro dos Santos.

DOUTORANDA: Neli Moraes da Costa Mesquita.

Local da Pesquisa: Escola A () Escola B () Escola C ()

Data da Entrevista: de Outubro de 2022

Roteiro de Entrevista 01

1 Ficha de identificação do Entrevistado: Professor Unidocente

Sexo: Feminino () Masculino () Outro/qual? () Prefiro não dizer ()

Idade:anos tempo de formação:..... anos

Tempo de atuação na função Docente:

Vínculo funcional no período em que o **Projeto “Mundiar”** esteve em vigor na escola (2014 a 2021): Efetivo (...) Temporário ()

2 Questões:

2.1 - Como você ficou sabendo da oferta do Projeto “Mundiar” na escola?

2.2 – Por quanto tempo você exerceu a função de Professor Unidocente no **Projeto “Mundiar”**?

2.3 - Como o **Projeto “Mundiar”** foi recebido pela comunidade escolar? Houve resistência de algum segmento da escola? Em caso positivo, como se manifestaram?

2.4 - Que mudanças foram realizadas na escola para melhor adequação do **Projeto “Mundiar”** à realidade da escola?

2.5 - Como você avalia as condições objetivas para desenvolver a função de professor Unidocente do Projeto “Mundiar”? Considere, por exemplo, a relação professor x aluno, a relação com a direção da escola, com o coordenador do projeto, o material didático (kit de livros, uso do aparelho de TV, tempo das aulas, tempo para planejamento, espaço onde aconteciam as aulas, entre outros).

2.6 – Desde a década de 1990, a qualidade da educação ganhou, em tese, mais centralidade. O que você pode me dizer sobre “Qualidade da educação”, isto é, o que é necessário para que a educação seja considerada de qualidade?

2.7 - Você sabe que a gestão democrática é um princípio constitucional Art. 206 e portanto, nossas escolas precisam seguir tal preceito. O que você pode me informar sobre a gestão democrática em sua escola, isto é, o que é necessário para uma gestão escolar ser considerada democrática?

2.8 – Baseado (a) na sua experiência como profissional da educação, você poderia me dizer quais as implicações do **Projeto “Mundiar”**, no que diz respeito à gestão democrática e à qualidade da educação, na escola em que você trabalha(va) no período de 2014 a 2021 ou enquanto o projeto esteve em vigor? Se o Projeto contribuiu para a melhoria da escola nesses aspectos poderia citar alguns exemplos?

TÍTULO DO PROJETO: O PROJETO “MUNDIAR” E SUAS IMPLICAÇÕES NA GESTÃO E NA QUALIDADE DA EDUCAÇÃO BÁSICA OFERECIDA EM TRÊS ESCOLAS PÚBLICAS DE ANANINDEUA-PA.

ORIENTADORA: Prof^a. Dr^a. Terezinha Fátima Andrade Monteiro dos Santos.

DOUTORANDA: Neli Moraes da Costa Mesquita.

Local da Pesquisa: Escola A () Escola B () Escola C ()

Data da Entrevista: de Outubro de 2022

Roteiro de Entrevista 01

1 Ficha de identificação do Entrevistado: Membro do Conselho Escolar

Sexo: Feminino () Masculino () Outro/qual? () Prefiro não dizer ()

Idade: anos

Formação/ Nível Educacional:

2 Questões:

2.1 - Como você ficou sabendo da oferta do Projeto “Mundiar” na escola?

2.2 - Qual o seu tempo de atuação como Membro do Conselho escolar? Como foi o seu ingresso entre 2014 a 2021, período de funcionamento do Projeto “Mundiar”?

2.3 - Como o **Projeto “Mundiar”** foi recebido pela comunidade escolar? Houve resistência de algum segmento da escola? Em caso positivo, como se manifestaram?

2.4 - Que mudanças foram realizadas na escola para melhor adequação do **Projeto “Mundiar”** à realidade da escola?

2.5 - Quantas vezes você foi convocado(a) para reuniões cuja pauta era o Projeto “Munduar”?
Quais as principais dificuldades no desenvolvimento do Projeto?

2.6 - Desde a década de 1990, a qualidade da educação ganhou, teoricamente, mais centralidade. O que você pode me dizer sobre “Qualidade da educação”, isto é, o que é necessário para que a educação seja considerada de qualidade?

2.7 - Você sabe que a gestão democrática é um princípio constitucional Art. 206 e portanto, nossas escolas precisam seguir tal preceito. O que você pode me informar sobre a gestão democrática em sua escola, isto é, o que é necessário para uma gestão escolar ser considerada democrática?

2.8 - Baseado (a) na sua experiência como Membro do Conselho Escolar, você poderia me dizer como foi o desenvolvimento do **Projeto “Mundiar”**, no que diz respeito à Gestão Democrática e à Qualidade da Educação, no período de 2014 a 2021 ou enquanto o projeto esteve em vigor? O Projeto contribuiu para a melhoria da escola nesses aspectos, poderia citar alguns exemplos?

TÍTULO DO PROJETO: O PROJETO “MUNDIAR” E SUAS IMPLICAÇÕES NA GESTÃO E NA QUALIDADE DA EDUCAÇÃO BÁSICA OFERECIDA EM TRÊS ESCOLAS PÚBLICAS DE ANANINDEUA-PA.

ORIENTADORA: Prof^a. Dr^a. Terezinha Fátima Andrade Monteiro dos Santos.

DOUTORANDA: Neli Moraes da Costa Mesquita.

Local da Pesquisa: Escola A () Escola B () Escola C ()

Data da Entrevista:

Roteiro de Entrevista 01

1 Ficha de identificação do Entrevistado: Aluno Egresso.

Sexo: Feminino () Masculino () Outro/qual? () Prefiro não dizer ()

Idade: anos

Você se considera:

() Branco (a) () Pardo (a) () Preto(a) () Amarelo(a) () Indígena

Você mora em casa própria () Alugada ()

Mora com familiares pais e irmãos () cônjuge/companheiro () amigos () sozinho ()

2 Questões

2.1 - Qual o motivo que levou você a evadir ou abandonar a escola por um determinado tempo antes de concluir o ensino médio?

2.2 - Qual a sua motivação para retornar à escola a fim de concluir seus estudos no ensino médio?

2.3 - Como você ficou sabendo da oferta do Projeto “Mundiar” na escola?

2.4 - Que ano você cursava no Ensino Médio quando o Projeto “Mundiar” funcionou em sua escola?

2.5 - Você se lembra de mudanças feitas na escola por ocasião do desenvolvimento do Projeto “Mundiar”? Caso positivo, quais?

2.6 – Na sua opinião quais as maiores dificuldades do Projeto “Mundiar”? Considere, por exemplo, a relação professor x aluno, a relação com a direção da escola, o material didático (kit de livros, uso do aparelho de TV, tempo das aulas, espaço onde aconteciam as aulas, entre outros.).

2.7 - Desde a década de 1990, a qualidade da educação ganhou, teoricamente, mais centralidade. O que você pode me dizer sobre “Qualidade da educação”, isto é, o que é necessário para que a educação seja considerada de qualidade?

2.8 - Você sabe que a gestão democrática é um princípio constitucional Art. 206 e portanto, nossas escolas precisam seguir tal preceito. O que você pode me informar sobre a gestão democrática em sua escola, isto é, o que é necessário para uma gestão escolar ser considerada democrática?

2.9 -Baseado (a) na sua experiência como aluno, você poderia me dizer como foi o desenvolvimento do **Projeto “Mundiar”**, no que diz respeito a Gestão Democrática e a Qualidade da Educação, no período de 2014 a 2021 ou enquanto o projeto esteve em vigor? Se o Projeto contribuiu para melhoria da escola nesses aspectos poderia citar alguns exemplos?

2.10 - Você concluiu a etapa pretendida por meio do Projeto “Mundiar”? Se Não conseguiu, qual foi o motivo?

2.11 - Por fim, até que ponto a formação que você recebeu por meio do Projeto “Mundiar” contribuiu para elevar suas oportunidades de seguir com os estudos superiores ou garantir uma colocação no mercado de trabalho? Você atualmente trabalha ou estuda? Ou faz as duas coisas?