



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA - UFPB
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

CARMEM DOLORES ALVES

PARCERIA PÚBLICO-PRIVADA COMO POLÍTICA PÚBLICA EDUCACIONAL
E A DIVERSIDADE ÉTNICO-RACIAL

JOÃO PESSOA
2019

CARMEM DOLORES ALVES

**PARCERIA PÚBLICO-PRIVADA COMO POLÍTICA PÚBLICA EDUCACIONAL
E A DIVERSIDADE ÉTNICO-RACIAL**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação da Universidade Federal da Paraíba, como requisito para obtenção do título de Doutor em Educação.

Orientadora: Professora Dra. Adelaide Aves Dias

JOÃO PESSOA

2019

Catálogo na publicação
Seção de Catalogação e Classificação

A 474p Alves, Carmem Dolores.

PARCERIA PÚBLICO-PRIVADA COMO POLÍTICA PÚBLICA
EDUCACIONAL E A DIVERSIDADE ÉTNICO-RACIAL / Carmem
Dolores Alves. - João Pessoa, 2019.
235 f. : il.

Orientação: Adelaide Aves Dias Dias.
Tese (Doutorado) - UFPB/Educação.

1. Política educacional; Relação público-privada; Div.
I. Dias, Adelaide Aves Dias. II. Título.

UFPB/BC

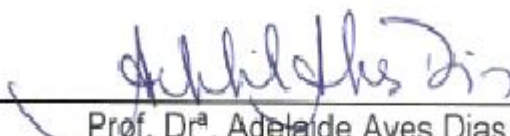
UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA - UFPB
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

CARMEM DOLORES ALVES

TESE DE DOUTORADO

TÍTULO: PARCERIA PÚBLICO-PRIVADA COMO POLÍTICA PÚBLICA
EDUCACIONAL E A DIVERSIDADE ÉTNICO-RACIAL

COMISSÃO EXAMINADORA



Prof. Drª. Adelaide Aves Dias
1º Examinador/Presidente



Prof. Dr. Wilson Honorato Aragão
2º Examinador



Prof. Dr. Elio Chaves Flores
3ª Examinador



Profª. Drª. Márcia Ângela da Silva Aguiar
4º Examinador



Prof. Dr. Éder da Silva Dantas
5ª Examinador

MENÇÃO DE APROVAÇÃO EM 28/05/2019.

AGRADECIMENTOS

Dentro de minha crença espiritualista, agradeço a Deus, aos Orixás, aos Espíritos de Luz e a todos os Santos que me guiam.

Aos meus familiares: Dona Maria José Alves minha mãe, pela educação início de tudo, minha bisavó Deolinda Maria da Conceição (em memória), filha Maiara Lizandra, irmãs Andrea Carla Alves e Katia da Paz Alves, um especial agradecimento ao companheiro de uma vida Acácio Arruda por ser um grande colaborador nessa jornada.

Agradecimento especial: A Professora Dr^a. Adelaide Alves Dias, pelo aprendizado cuja competente orientação foi fundamental para a realização do Estudo.

Aos(as) professores(as) do PPGE, por seu suporte teórico: Ana Dorzait Barbosa de Melo, Jorge Fernando Hermida, Maria de Nazaré Tavares Zenaide, Rita de Cassia Cavalcanti Porto, Severino Bezerra da Silva, Wilson Honorato Aragão entre outros.

Aos Colabores: Sou profundamente grata à professora Idôneas Maria e Sérgio Francisco pelo apoio técnico na correção da tese.

Aos Colegas de turmas, em especial Maria do Socorro, Edelson de Albuquerque Silva Júnior, Rosilene Silva Santos Costa.

Aos sujeitos deste estudo, pela atenção e pelo compromisso político de responder às questões. Meu reconhecimento. Obrigada pela paciência.

Aos gestores e coordenadores das escolas, lócus da pesquisa, pela acolhida e apoio para a realização da pesquisa.

Ao Uiala Mukaji, em especial, à amiga Vera Baroni, pelo grande aprendizado que proporcionou com sua convivência e sabedoria.

POEMA

A Canção dos Povos

Quando uma mulher, de certo povo africano,
sabe que está grávida, segue para a selva com outras mulheres
e juntas rezam e meditam até que aparece a “canção da criança”

Quando nasce a criança, a comunidade se junta
e lhe cantam a sua canção.

Logo quando a criança começa sua educação,
o povo se junta e lhe cantam sua canção.
Quando se torna adulto, a gente se junta novamente e canta.
Quando chega o momento do seu casamento a pessoa escuta sua canção.

Finalmente, quando sua alma está para ir-se deste mundo,
a família e amigos aproximam-se e,
igual como em seu nascimento,
cantam a sua canção para acompanhá-la na “viagem”.

Neste povo há outra ocasião na qual os homens cantam a canção.
Se em algum momento da vida a pessoa comete um crime
ou um ato social aberrante, o levam até o centro do povoado
e a gente da comunidade forma um círculo ao seu redor.

Então lhe cantam a sua canção.
O povo reconhece que a correção para as condutas
antisociais não é o castigo;
é o amor e a lembrança de sua verdadeira identidade.

Quando reconhecemos nossa própria canção
já não temos desejos nem necessidade de prejudicar ninguém.

Teus amigos conhecem a “tua canção”
e a cantam quando a esqueces

Aqueles que te amam não podem ser enganados pelos erros que cometes
ou as escuras imagens que mostras aos demais.
Eles recordam tua beleza quando te sentes feio;
tua totalidade quando estás quebrado;
tua inocência quando te sentes culpado
e teu propósito quando estás confuso.

Tolba Phenem

RESUMO

Este Estudo se insere nos campos das Políticas Públicas Educacionais e das Relações Étnico-Racial. Nosso objetivo foi analisar a Relação Público-Privada (RPP) nos respectivos Projeto Aprova Recife e Programa de Letramento do Recife - Proler) da Secretaria de Educação (SE) do Recife e sua incidência sobre o Eixo Diversidade Étnico-Racial, parte integrante da Política de Ensino. O objeto investigado emerge de um contexto histórico de avanços e retrocessos que pontuam dificuldades de institucionalização das políticas de promoção da igualdade racial e de uma educação antirracista, situando-o em um momento político mundial de conflitos acerca do paradigma voltado à valorização da diversidade e reeducação das relações étnico-raciais, bem como a assimetrias entre grupos com distinção raciais. Sublinhamos a relevância deste Estudo sob os seguintes aspectos: fornecer subsídios para futuros estudos acadêmicos no campo da política educacional sobre o modelo de gestão gerencial na condução da educação pública; colaborar com as pesquisas acerca do racismo e da educação das relações étnico-raciais, destacando o processo de exclusão da população negra na educação. Para fundamentação desse Estudo utilizamos o suporte teórico dos Estudos das categorias neoliberalismo, gerencialismo e uma análise sobre o papel do poder público e da iniciativa privada a partir do pensamento gramsciano (2001), com destaque para os conceitos de hegemonia, intelectual orgânico e contradição. A pesquisa foi do tipo descritivo-exploratória sob uma abordagem qualitativa. Para análise dos dados adotamos a perspectiva teórico-metodológica de Bardin (2009). Os resultados apontaram para um fenômeno que favoreceu o esvaziamento do Eixo Diversidade Étnico-Racial em função do modelo gerencial hegemônico, ancorado no projeto neoliberal, que se configurou por intermédio de múltiplas e complexas questões, destacando-se a modificação gradativa das escolas da Rede Municipal de Ensino do Recife (RMER) em unidades administrativas, nas quais a delimitação entre o público e o privado não é percebida no cotidiano escolar; comprometimento da autonomia docente; aceitação da relação público-privada sem maiores questionamentos; Inferência do privado no currículo, na formação e no cotidiano escolar; desresponsabilização do poder municipal quanto à direção educacional do município cuja proposta pedagógica traz inerente o resultado quantitativo sobreposto ao qualitativo, desconsiderando a diversidade como prioridade; e a incidência dos objetivos dos Projetos e Programas privados que deveriam ser consonantes com a Política de Ensino e o Eixo-Diversidade. A hegemonia desses referidos Projeto e Programa privados inibiu a materialização e consolidação do Eixo-Diversidade Étnico-Racial, e subsequente potencial de construção de uma educação antirracista.

PALAVRAS-CHAVE: Política educacional; Relação público-privada; Diversidade étnico-racial.

ABSTRACT

This Study is part of the Public Educational Policies and Ethnic-Racial Diversity. Our aim was to analyse the Public-Private Relationship(PPR) in the respective Aprova Recife Project and Literacy Program- PROLER ,of Education Secretary of Recife and its impact on the Ethnic-Racial Diversity Axis ,as an integral part of Education Policy .The object investigated emerges from a historical context of advances and setbacks that point to difficulties in institutionalizing policies to promote racial equality and anti-racist education, placing it at a global political moment of conflicts about the paradigm aimed the valuing of diversity and re-education of ethnic-racial relations, as well as between groups with racial distinctions. We underline the relevance of this Study under the following aspects: to provide subsidies for future academic studies in the area of educational policy under the managerial model in driving of public education; collaborate to research on racism and ethnic-racial relations ,highlighting the process of exclusion of the black population from education. For the purpose of this Study, we used the theoretical support of neoliberalism, managerialism and an analysis of the role of public power and the private initiative from Gramsci thinking (2001),with emphasis on the concepts of hegemony, organic intelectual and contradiction. The research was of the descriptive exploratory type under a qualitative approach .For data analysis we adopted the theoretical-methodological perspective of Bardin(2009).The results pointed to a phenomenon that favored the emptying of the Ethnic-Racial Diversity Axis according to the hegemonic managerial model, anchored in the neoliberal project, which was configurated through multiple and complex issues, emphazing the gradual modification of the schools of the Municipal Education Network of Recife in administrative units, in which the public-private delimitation is not perceived in daily school; the commitment of the teacher autonomy; acceptance of the public-private in the curriculum, in the formation and in the daily school; educational management of the municipality ,which pedagogical purposal brings in the quantitative overlaid the qualitative ,disregarding diversity as priority; and the incidence of the private Projects and Programs that should be consonant with the Education Policy and the Diversity Axis. The hegemony of these private Project and Program inhibited the materialization and consolidation of the Ethnic-Racial Diversity Axis and subsequent potential construction of an anti-racist education.

KEYWORDS: educational policy; public-private relationship; ethnic-racial diversity.

RESUMEN

Este estudio se inserta en los campos de las Políticas Públicas Educativas y de las Relaciones Étnico-Raciales. Nuestro objetivo fue Analizar la Relación Público-Privada (RPP) en los respectivos Proyecto Aprueba Recife y Programa de Alfabetización de Recife Pro-Leer de la Secretaría de Educación (SE) de Recife y su incidencia sobre el Eje de la Diversidad Étnico-Racial, parte integrada de la Política de Enseñanza. El objeto investigado emerge de un contexto histórico de avances y retrocesos que marcan dificultades de institucionalización de las políticas de promoción de igualdad racial, y de una educación antirracista situándolo en un momento político mundial de conflictos sobre el paradigma orientado a la valorización de la diversidad y de la re-educación de las relaciones étnico-raciales, así como las asimetrías entre grupos con distinción racial. Destacamos la relevancia de este estudio sobre los siguientes aspectos: proveer subsidios para futuros estudios académicos en el campo de la política educativa sobre el modelo de gestión gerencial en la conducción de la educación pública; colaborar con las pesquisas sobre racismo y de la educación de las relaciones étnico-raciales, destacando el proceso de exclusión de la población negra de la educación. Para la fundamentación de este estudio utilizamos el soporte teórico de los Estudios de las categorías neoliberalismo, gerencialismo y un análisis sobre el papel del poder público y de la iniciativa privada a partir del pensamiento gramsciano (2001), con destaque para los conceptos de hegemonía, intelectual orgánico y contradicción. La pesquisa fue del tipo descriptivo-exploratoria de abordaje cualitativo. Para el análisis de los datos adoptamos la perspectiva teórico-metodológica de Bardin (2009). Los resultados apuntaron hacia un fenómeno que favoreció el vaciamiento del Eje de Diversidad Étnico-Racial en función del modelo gerencial hegemónico, anclado en el proyecto neoliberal, que se configuró a través de diversas y complejas cuestiones, entre las cuales se destacó la modificación gradual de las escuelas de la Red Municipal de Educación de Recife (RMER) en unidades administrativas, en las cuales la delimitación entre lo público y lo privado pasa desapercibida en el cotidiano escolar; la autonomía docente es comprometida; se acepta la relación público-privada sin mayores cuestionamientos; hay una interferencia de lo privado en la currícula, en la formación y en el cotidiano escolar; hay una irresponsabilidad del poder municipal en lo referente a la dirección educativa del municipio en cuya propuesta pedagógica el resultado cuantitativo se impone sobre el cualitativo, desconsiderando la diversidad como una prioridad; y la incidencia de los objetivos de los Proyectos y Programas privados que deberían ser acordes a la Política de Educación y al Eje-Diversidad. La hegemonía de los mencionados Proyectos y Programas impidió la materialización y, consecuentemente, la potencial construcción de una educación antirracista.

PALABRAS-CLAVE: Política educacional. Relación público-privada. Diversidad étnico-racial.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

LISTAS DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Comparativo do número de Escolas Municipais – RMER.....	113
Gráfico 2 – Comparativo de matrículas - RMER	114
Gráfico 3 – Anos Iniciais: Ideb Observado e Metas Projetadas - RMER.....	116
Gráfico 4 – Anos Finais: Ideb Observado e Metas Projetadas - RMER	117
Gráfico 5 – Metas observadas e projetadas turmas dos anos iniciais - capitais do nordeste	117
Gráfico 6 – Metas observadas e projetadas turmas dos anos finais- capitais do nordeste	118
Gráfico 7 – Comparação de Investimento nos projetos e no Eixo Diversidade	138

LISTAS DE FIGURAS E FOTOS

Figura 1 – Mapa das Regiões Política Administração (RPA)	41
Foto1 – Robô Humanoide (NAU)	125
Foto 2 - Robô para Competição	125
Foto 3 – Clube de Robótica da EMTI Pupa.....	126
Foto 4 - Robô para competição SETEC.....	127
Foto 5: Campeonato Projeto MentelInovadora.....	127
Foto 6: Jogo Projeto MentelInovadora.....	127
Foto 7 – Atividade com jogos do Projeto	128
Foto 8 – Jogo do Projeto	128
Foto 9 – Portal da SE de Educação	129
Foto 10 – Livro de exercício.....	129
Foto 11a – Caderno de exercício	130
Foto 11b – Caderno de exercício do Aprova do Brasil.....	131
Foto 12 a – Portal da SE 1	131
Foto 12b – Portal da SE 2	131

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Sujeitos da pesquisa	36
Quadro 2 – Fontes e Documentos pesquisados	39
Quadro 3 – Relação das Escolas por RPA.....	40
Quadro 4 - Organização do Ciclo/Idade	109
Quadro 5 – Número de Unidades Educacionais em 2018 – RMER	113
Quadro 6 – Número de Estudantes em 2018 – RMER	114
Quadro 7 – Número de Professores em 2018 – RMER	115
Quadro 8 – Resumo das ideias do Programa Robótica na Escola.....	125
Quadro 9 – Resumo das ideias do Projeto MentelInovadora.....	127
Quadro 10 – Resumo das ideias do Aprova Recife.....	129
Quadro 11 – Resumo das ideias do Proler.....	131
Quadro 12 - Valores dos projetos.....	132
Quadro 13- Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) 2015	141
Quadro 14 - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) 2017	142
Quadro 15 – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) 2015.....	142
Quadro 16 – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) 2017.....	143

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AEE – Atendimento Educacional Especializado
ABE – Associação Brasileira de Educação
APF – Administração Pública Federal
BM – Banco Mundial
CGT – Central Geral dos Trabalhadores
CMEI – Centro de Educação Infantil
CNE – Conselho Nacional de Educação
CNPIR – Conselho Nacional de Promoção da Igualdade Racial
COMPAZ – Centros Comunitários da Paz
COMUDE – Conferência Municipal de Educação
CONAE – Conferência Nacional de Educação
CONED – Congresso Nacional de Educação
CUT – Central Única dos Trabalhadores
DETEC – Diretoria Executiva de Tecnologia na Educação
DFID – Desenvolvimento Internacional e Redução da Pobreza
DIR – Diretoria de Igualdade Racial
EJA – Educação de Jovens e Adultos
EGP – Escritório de Gerenciamento de Projetos
EJA – Educação de Jovens e Adultos
EM – Escola Municipal
EMTI – Escola Municipal em Tempo Integral
FHC – Fernando Henrique Cardoso
FIES – Fundo de Financiamento Estudantil
FMI – Fundo Monetário Internacional
FNB – Frente Negra Brasileira
GTERÊ – Grupo de Trabalho da Educação das Relações Étnico-Raciais
IDEB – Índice de Desenvolvimento de Educação Básica
IM – Instituto Multidisciplinar
IMEPH – Formação de Recursos Humanos LTDA
LBD – Lei de Diretrizes e Bases
LRE – Lei de Responsabilidade Educacional
MARE – Ministério da Administração e Reforma do Estado

MCP – Movimento de Cultura Popular
MEC – Ministério da Educação
MNU – Movimento Negro Unificado
MPF – Ministério Público Federal
MSN – Movimento Social Negro
OMC – Organização Mundial do Comércio
ONG – Organizações Não Governamentais
OPAS – Organização Pan-Americana de Saúde
PDRE – Plano Diretor da Reforma do Estado
Planapir – Plano Nacional de Promoção da Igualdade Racial
PNE - Plano Nacional de Educação
PPP – Projeto Político Pedagógico
PPGE – Pós-Graduação em Educação
Proler – Projeto Aprova Recife e Programa)
Proler – Programa de Letramento do Recife
OPEP – Países Produtores de Petróleo
PSB – Partido Socialista Brasileiro
PUC – Pontifícia Universidade Católica
RMER – Rede Municipal de Ensino do Recife
RPP – Relação Público-Privada
SE – Secretaria da Educação
SECAD – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade
SEPPIR – Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial da Presidência da República
UFAL – Universidade Federal de Alagoas
UFBA – Universidade Federal da Bahia
UFF – Universidade Federal Fluminense
UFPA – Universidade Federal do Pará
UFPB – Universidade Federal da Paraíba
UFPE – Universidade Federal de Pernambuco
UFRN – Universidade Federal do Rio Grande do Norte
UFRRJ – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
UFSC – Universidade Federal de Santa Catarina
UNB – Universidade de Brasília

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	16
1.1 Considerações iniciais: Delimitação temática.....	16
1.2 Contextualizando e delimitando o objeto de estudo	18
1.3 O problema da pesquisa	20
1.4 Tese	21
1.5 Objetivos da pesquisa	21
1.5.1 Objetivo Geral	22
1.5.2 Objetivos Específicos	22
1.6 Relevância do Estudo.....	22
1.6.1 Teses e Dissertações: temática da parceria-público-privada	23
1.6.2 Teses e Dissertações: Temática Racial	26
1.7 Estrutura da tese	30
2 PRESSUPOSTOS METODOLÓGICOS E CAMINHOS PERCORRIDOS	32
2.1 Considerações preliminares	32
2.1.1 Tipo e abordagem	34
2.1.2 Campo da Investigação.....	35
2.1.3 Sujeitos da pesquisa	35
2.1.4 Fases da pesquisa	36
2.1.5 Instrumentos da pesquisa	37
2.2 Dinâmica da coleta de dados	38
2.3 Procedimento para análise dos dados	42
3 NEOLIBERALISMO, ADMINISTRAÇÃO PÚBLICA GERENCIAL E A RELAÇÃO PÚBLICO- PRIVADA NA EDUCAÇÃO	44
3.1. Contextualizando o Neoliberalismo	44
3.2 O neoliberalismo no Brasil.....	51

3.3 Contextualizando a administração pública gerencial.....	57
3.4 Políticas Públicas Educacionais: o Público e o Privado	62
4 OS DETERMINANTES DO RACISMO NO BRASIL E A POLÍTICA PARA DIVERSIDADE.....	70
4.1 A construção histórica da diversidade étnico-racial.....	70
4.2 Os determinantes do racismo no Brasil e as teorias raciais	77
4.2.1 Eugenia no Brasil	78
4.2.2 A ideologia do branqueamento	81
4.2.3 Mestiçagem e Democracia racial: O mito em questão	83
4.3 A agenda da diversidade na política educacional brasileira	85
4.3.1 A Constituição de 1988 e a agenda da diversidade étnico-racial	90
4.3.2 A Agenda da diversidade no Brasil a partir da década de 1990	93
4.3.3 A diversidade nos Governos Lula e Dilma.....	96
5 A POLÍTICA EDUCACIONAL DO RECIFE E OS PROJETOS PRIVADOS.....	102
5.1 A constituição da Rede Municipal de Ensino do Recife (RMER).....	102
5.1.1 A constituição do Ciclo de aprendizagem.....	107
5.2 A Política Educacional do Recife no Governo Geraldo Júlio (2015-2018).....	110
5.3 Dados da Rede Municipal de Ensino do Recife (RMER).....	113
5.4 Política de Ensino da Rede Municipal do Recife	118
5.5 Programas e Projetos Frutos da Relação Público-Privada.....	122
5.5.1 Programa Robótica na Escola (Grupo Lego).....	124
5.5.2 Projeto MentelInovadora (Empresa Mini Lab)	126
5.5.3 Projeto Aprova Recife (Editora Moderna).....	129
5.5.4 Programa de Letramento do Recife – Proler (Editora IMEPH)	131
5.6 O Eixo Diversidade Étnico-Racial.....	133
5.6.1 O Grupo de Trabalho de Educação das Relações Étnico-Raciais (GTERÊ)..	133

5.6.2 A política de Ensino e o Eixo Diversidade Étnico-Racial	136
---	-----

6 A RELAÇÃO PÚBLICO-PRIVADA NO CONTEXTO ESCOLAR E O EIXO DIVERSIDADE: A PERCEPÇÃO DE QUEM VIVENCIA O PROCESSO 140

6.1 Perfil das Escolas pesquisadas	141
--	-----

6.1.1 Escola Municipal Alawo Ewe (RPA 2)	141
--	-----

6.1.2 Escola Municipal de Tempo Integral Pupa (RPA 4).....	142
--	-----

6.2 Análise das Entrevistas	143
-----------------------------------	-----

6.2.1 Categorias de Análise	143
-----------------------------------	-----

6.3 Análise dos resultados	183
----------------------------------	-----

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS 190

REFERÊNCIAS.....195

APÊNDICES 206

APÊNDICE A – Questionário Sondagem	207
--	-----

APÊNDICE B – Resultado do questionário Sondagem	208
---	-----

APÊNDICE C - Entrevista Semi estruturada	217
--	-----

ANEXOS 218

ANEXO A – Parecer consubstanciado do CEP	219
--	-----

ANEXO B – Calendário de Execução do Projeto Aprova Brasil	222
---	-----

ANEXO C – Ofício circular do Projeto Aprova Recife -161.....	224
--	-----

ANEXO D – Gestor em Rede – Ofício círculo 115 - Aprova Recife.....	225
--	-----

ANEXO E- Gestor em Rede – Projeto Proler – Ofício 79/2018	227
---	-----

ANEXO F – Relatório do GTERÊ (Formação 4).....	231
--	-----

ANEXO G - Carta de Anuência	234
-----------------------------------	-----

1 INTRODUÇÃO

1.1 Considerações iniciais: Delimitação temática

A Tese de Doutorado aqui delineada está inserida na linha de pesquisa Políticas Educacionais do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), e representa o empenho em fortalecer nossa caminhada como pesquisadora negra no campo das Políticas Educacionais e na construção de uma educação antirracista, resultante de um conjunto de saberes edificados ao longo da nossa vida acadêmica, profissional e através de diversas vivências sociopolíticas.

Interligado a esse contexto está o particular interesse em aprofundar o estudo desenvolvido no curso de Mestrado¹ do Programa de Pós-Graduação em Educação, linha de pesquisa Política Educacional, Planejamento e Gestão da Educação, da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), em que analisamos a implementação da Lei 10.639/2003 e o papel da gestão escolar, que resultou em uma baixa institucionalização dessa política nas escolas municipais do Recife, em decorrência de múltiplos fatores, a exemplo da restrita ação dos(as) gestores(as) escolares e a observância de problemáticas, tais como a prioridade na implementação do modelo gerencial que priorizou os aspectos quantitativos em detrimento dos qualitativos, o que comprometeu o fazer pedagógico ante a prioridade ao acompanhamento de Programas e Projetos público-privados, formalizados no âmbito da Secretaria de Educação (SE) do Recife.

Tal análise evidenciou a necessidade de maior aprofundamento sobre a configuração dessa política educacional expressa na parceria público-privada, e seu processo hegemônico que repercutiu a partir de 2013, com a eleição do Prefeito Geraldo Júlio (2015-2018), do Partido Socialista Brasileiro (PSB), principalmente com o crescimento de Programas e Projetos formalizados com parcerias empresariais. E, ainda, de apreender o cenário e o escopo dessas políticas analisadas em nosso estudo.

¹Dissertação intitulada: A implementação da Lei 10.693/2003 nas Escolas Municipais do Recife e o papel da gestão escolar: entre a formulação e as práticas impasses e perspectivas.

Outro aspecto abordado na tese diz respeito ao neoliberalismo e ao conflito entre os defensores do capitalismo tradicional e os neoliberais. Essa disputa se consolidou a partir do Pós-guerra (1945) com o surgimento do neoliberalismo, contrapondo-se ao *Welfare State* (Bem-Estar). Para os neoliberais, era fundamental a não regulação do mercado por parte do Estado. Assim, foi amputada a ineficiência do Estado, excluindo que as dificuldades estavam, no modelo de produção capitalista, que estava em crise.

Tal abordagem teve tardia repercussão no Brasil, a partir do Governo Collor de Mello (1990-1992), que implantou medidas como a abertura do mercado nacional e a institucionalização das privatizações de estatais. Não seria essencial considerar que esse novo projeto ultrapassou o campo meramente doutrinário para se constituir em um projeto neoliberal alinhado com o capital internacional. Esse passou a estabelecer a agenda firmando acordo com o Fundo Monetário Internacional (FMI) e cumprindo as exigências de organismos internacionais, a exemplo do Banco Mundial.

Nessa perspectiva, a reforma do aparelho do Estado no Brasil implicou em mudanças que perpassam pela defesa dos ideais de um Estado mínimo pela suposta crise do Estado e pelo acúmulo dos déficits públicos. Nesse panorama avançam as parcerias público-privadas, que emergem através de várias modalidades, dentre elas concessão, venda de produtos e pacotes, com vistas a incentivar a participação da iniciativa privada no serviço público, impulsionando, assim, uma nova formatação das políticas públicas.

Esse novo formato da administração pública passaria a ser denominado de gerencial, cujas bases conceituais estão pautadas na administração por eficiência. Na área de educação esse modelo propõe a defesa das seguintes características: meritocracia; índices de eficiência e produtividade dos estudantes e professores; prova de avaliação em todos os níveis; rankings de escolas, indicadores de desempenhos estabelecidos; controle contábil de custos; serviços sociais e científicos de caráter competitivo; terceirização dos serviços e o fortalecimento da alta burocracia.

Desse modo, os projetos conservadores repercutem e garantem seu sucesso na luta pela hegemonia; contraditoriamente, o Estado não é um ente uniforme e monolítico. É fundamental distinguir que o processo é complexo, sendo

imprescindível considerar o Estado como um território de contestações, no qual lutas por hegemonia ocorrem cotidianamente.

A partir dessa compreensão, nosso Estudo focaliza a política educacional do Recife na gestão do Prefeito Geraldo Júlio (2015-2018) centrado no Eixo Diversidade. Segundo a Política de Ensino da Rede Municipal do Recife (2014) a diversidade é concebida como uma marca histórica da humanidade, haja vista a multiplicidade de diferenças em uma sociedade e que dentro dela convivem, extensivo a distintos grupos o qual advogam significados próprios e identidades. Assim, produzem culturas que surgem como especificidades e que definem os indivíduos, gerando a consciência a qual não são iguais, que têm individualidades próprias ao gênero, raça e etnia, religião, orientação sexual, da região onde vivem e de classe social.

Sob tal perspectiva foi construída a Política da Rede Municipal de Ensino do Recife (RMER) - Eixo Diversidade Étnico-Racial - o qual situa seu objetivo de educar para garantir a presença afirmativa do negro na história, no currículo, na cultura e na educação das relações étnico-raciais, contribuindo com o enfrentamento às formas assimétricas e desiguais, favorecendo à prevalência de relações mais justas, solidárias e efetivamente democráticas no espaço escolar e na sociedade.

Segundo Almeida (2016), incorporar o racismo como categoria social é problematizar o discurso oficial que defende o racismo como um problema de cunho ético, psicológico e cultural. E o autor pontua o racismo sobreposto a essa perspectiva, visto que essa construção social é fruto, também, do capitalismo e das desigualdades desse processo sócio-histórico.

Reiteramos, portanto, que nosso Estudo perpassa pela compreensão da complexidade das políticas educacionais no Brasil e o modelo gerencial na educação, em especial na Política da Rede Municipal de Ensino do Recife (RMER) e a possível interposição na Educação das relações étnico-raciais.

1.2 Contextualizando e delimitando o objeto de estudo

Ao longo dos dois últimos anos a política educacional brasileira sofreu profundas transformações em um campo de disputa onde ocorreu o avanço do capital no setor público, concomitante à luta pela manutenção das políticas sociais. Contudo, a influência neoliberal, configurada através da parceria público-privada,

teve ampla repercussão, passando a incidir nos conteúdos, na qualidade do ensino na educação das relações étnico-raciais, entre outros, e observando-se a crescente desresponsabilização – falta de investimento e divisão de responsabilidade de obrigações do Estado com o setor público. Segundo o autor a seguir, as políticas sociais são de responsabilidade da sociedade.

O papel do Estado para com as políticas sociais é alterado, pois com este diagnóstico duas são as prescrições: racionalizar recursos e esvaziar o poder das instituições, já que instituições democráticas são permeáveis às pressões e demandas da população, além de serem consideradas como improdutivas, pela lógica de mercado. Assim, a responsabilidade pela execução das políticas sociais deve ser repassada para a sociedade: para os neoliberais através da privatização (mercado), e para a Terceira Via pelo público não estatal (sem fins lucrativos). (PERONI, 2003).

Essa busca para minimizar a atuação do Estado no tocante às políticas sociais, em especial na educação, configurou-se no desmonte das referidas políticas que são estabelecidas como um caminho para a retomada do desenvolvimento econômico por meio da reforma do Estado. (DOURADO, 2007).

Desse modo, a transferência de responsabilidade do setor público para o privado está conectada com a lógica capitalista de modernização do Estado, o qual procura adequar à máquina estatal ao processo de globalização, reduzindo-a. Essa problemática teve gradativo avanço a partir do crescimento das privatizações, influenciando Estados e municípios brasileiros, principalmente na área da educação. E tornou-se predominante a estratégia de transferir os serviços para a iniciativa privada através das parcerias público-privadas.

O desafio de nossa pesquisa reside no estudo da complexidade das relações étnico-raciais em um modelo de gestão gerencial e seus impactos na construção de uma possível equidade étnico-racial. Disso decorre a necessidade de problematizar o racismo como um fenômeno encarado como um dos principais males da modernidade, o estudo de suas causas, dinâmicas e consequências ainda esbarram em obstáculos metodológicos e teóricos. Assim, o racismo não exclusivamente psicológico, cultural, identitário, mas também como resultante da sociedade capitalista. Um processo facilitador das relações assimétricas geradoras de desigualdades quanto aos bens materiais e simbólicos disponibilizados para a população negra, em detrimento de vantagens para a população branca.

1.3 O problema da pesquisa

Para entender a complexidade da parceria entre Política Educacional e influência da parceria público-privada e seus impactos na Educação das relações étnico-raciais é fundamental problematizar o processo de desigualdade construído historicamente na sociedade brasileira. Este está associado a um procedimento hegemônico do modo de produção econômica onde o Capitalismo se ampara.

Esse modo de produção, interesse das grandes empresas, do mercado e de um projeto hegemônico da classe dominante, de apropriar-se do Estado, contribuíram para mercantilização da educação. Tal processo contribuiu para uma educação excludente, implantada no Brasil desde o século XIX, que vitimizou, em especial, a população negra e fez dessa exclusão histórica um relevante suporte para a reprodução de um modelo educacional que hierarquiza; de um lado temos o capitalismo, que coordena as relações entre as pessoas com base na sua classe social; e de outro, evidencia-se o racismo, que hierarquiza e classifica a partir da ideia de raça superior e inferior.

Farias (2016) aponta que o racismo é estrutural à medida que no sistema capitalista ele deprecia e desqualifica o indivíduo muito além de uma perspectiva étnica e cultural. E reiteramos a importância de sua problematização como decorrência histórica da sociedade brasileira capitalista; o que, repercute nas políticas educacionais, através da centralidade hegemônica dos ideais neoliberais, à medida do avanço do capital sobre a educação, configurado pelo modelo gerencial. Tal modelo se apropria de padrões de eficácia que apresentam dificuldade de acatar o respeito à diversidade como um dos eixos fundamentais da educação.

Os estudos acerca da política educacional assumem uma centralidade a partir da inferência do neoliberalismo e seus ideais, como a meritocracia, a responsabilização, entre outros, diretrizes do Banco Mundial, reconfigurando o papel do Estado. Essa influência é utilizada para corroborar o mecanismo de acumulação do capital, tendo como instrumento Programas, Projetos e pacotes de Formação, que funcionam como ferramentas que interferem na estrutura pedagógica, e na prática, que ocasionam o desmonte da educação pública².

²Refere-se em especial aos cortes orçamentários, dentre eles a aprovação da Emenda 95, que congelou os gastos públicos por vinte anos, incluídos os investimentos em educação, saúde e assistência social. O orçamento do Ministério da Educação (MEC) para 2018 possui praticamente o mesmo valor do reservado no ano anterior: 107,5 bilhões de reais. (FREITAS, 2018).

Consubstanciando essa lógica das políticas orientadas pelo Banco Mundial, essa parceria institui mudanças socioeconômicas entre o Estado e a sociedade civil, de maneira que estão intrinsecamente relacionadas e fazem parte do movimento de correlação de forças, cujos projetos de sociedade são distintos. O que não implica em uma posição antagônica entre Estado e sociedade civil, visto que esse processo faz parte da dinâmica de uma sociedade capitalista e de classes. (PIANA, 2009).

Tal parceria ganha novos contornos, passando o setor privado a influenciar diretamente na formulação e execução das políticas educacionais, mudando a lógica da gestão pública. Os parâmetros do privado são agora julgados como padrão de eficiência e produtividade, com profundas consequências para a construção das relações étnico-raciais, em função de prevalecer a importância do sucesso e não do respeito à diversidade.

A partir dessas reflexões, problematizamos: em que medida a Política educacional do Recife, caracterizada pela adoção de pacotes pedagógicos privados, interfere na implementação do Eixo Diversidade nas escolas públicas do Recife? Como os Programas e Projetos frutos da parceria público-privada evidenciam elementos da hegemonia neoliberal presente na Política Educacional do Recife?

1.4 Tese

O modelo gerencial caracterizado na Política Educacional do Recife, no período 2015-2018, traz a adoção de uma política que priorizou os Programas e Projetos de caráter empresarial, resultantes de parcerias público-privadas, ocasionando o esvaziamento e comprometendo a materialização do Eixo Diversidade Étnico-Racial e a construção de uma educação antirracista.

1.5 Objetivos da pesquisa

A pesquisa acerca da política educacional e a parceria público-privada, bem como das decorrentes interferências na construção de uma educação antirracista demanda compreender a interpretação do contexto e o processo educacional, em que predomina a luta hegemônica por um modelo de educação. Sublinhar essa temática significa entender a complexidade do processo de formulação e implementação, e os aspectos diversos como seus impactos construídos

historicamente. O que perpassa pela Política Educacional; Parceria Público-Privada e o Eixo Diversidade Étnico-Racial.

1.5.1 Objetivo Geral

Analisar a Relação Público-Privada (RPP) nos Programas e Projetos (Projeto Aprova Recife e Programa Proler) da Secretaria de Educação (SE) do Recife e sua incidência sobre o Eixo Diversidade Étnico-Racial, parte integrante da Política de Ensino.

1.5.2 Objetivos Específicos

1- Evidenciar aspectos da hegemonia neoliberal materializada nos princípios gerencialistas presentes na política educacional do Recife; 2- Assinalar a interferência das parcerias público-privadas na construção de uma educação antirracista; 3- Problematicar as categorias política educacional e neoliberalismo, Público-Privado e Diversidade Étnico-Racial.

1.6 Relevância do Estudo

A importância deste estudo se pronuncia em cinco pontos desta Tese: a) fornecer subsídios para futuros estudos acadêmicos no campo da política educacional sobre o modelo de gestão gerencial na condução da educação pública; b) colaborar com as pesquisas acerca do racismo e da educação das relações étnico-raciais, destacando o processo de exclusão da população negra da educação; c) destacar as interfaces entre política educacional e práticas racistas, sublinhando os danos históricos, sociais e políticos sofridos pela população negra e a repercussão pedagógica indicativa de uma eminente construção de saberes acerca dessa temática.

Assim, considerando a relevância acadêmica e social do presente Estudo, sublinhamos nosso interesse pessoal em fortalecer o campo da educação das relações étnico-raciais. É nesse contexto que se identifica na última década a força não só dos discursos como também das práticas em prol de uma educação com qualidade social que promova a equidade racial.

1.6.1 Teses e Dissertações: temática da parceria-público-privada

A partir de um levantamento no Banco de Teses e Dissertações da Capes, período de 2010 a 2018, identificamos vinte trabalhos, quais sejam: dezessete Teses e três Dissertações, com temáticas sobre a parceria público-privada na educação e a diversidade étnico-racial.

VIZZOTTO, Liane. Tese: A construção da relação público-privada na educação: um estudo em municípios catarinenses. Instituição: Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS); ano 2018. Resumo: traz como objetivo geral analisar os elementos que sustentam a construção das parcerias entre a administração pública e o setor privado, no campo da educação nos municípios pesquisados. A partir desse objetivo são sublinhadas as razões norteadoras para a formalização de políticas educacionais antagônicas ao ideal privado/mercadológico na educação pública. Suas considerações finais assinalam que a construção das referidas parcerias ocorre a partir da inter-relação dos seguintes aspectos: políticos, pedagógicos e legais, resultado do nexo do projeto formativo do setor privado com a materialização de políticas educacionais advindas dos parceiros em direção à educação pública. Palavras-chave: relação público-privada; educação; administração pública.

OLIVEIRA, Jaqueline dos Santos. Tese: O público e o privado em políticas de subvenção estatal: programa bolsa creche e "Escuelas Autogestionadas". Instituição: Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP); ano 2018. Resumo: essa Tese apresenta uma análise das configurações do público e do privado em políticas de subvenção estatal às instituições educacionais privadas no Brasil (Programa Bolsa Creche) e na Argentina (Projeto Escuelas Autogestionadas). Os resultados dessa análise demonstraram que as legislações gerais e educacionais dos dois países tratam da questão da subvenção estatal às instituições privadas. No Brasil, a Constituição Federal de 1988 e Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) de 1996 garantem a destinação de recursos públicos a instituições privadas comunitárias, filantrópicas e confessionais. Ressalta-se, no entanto, que a legislação brasileira não faz referência à destinação de recursos a instituições particulares em sentido estrito. Na Argentina, a Lei de Educação Nacional de 2006 garante a

destinação de recursos públicos a instituições privadas para o pagamento de salário dos docentes.

BARROS, Emília Cristina Ferreira de. Tese: Políticas de Avaliação e o Prêmio CREI Nota 10 no Município de João Pessoa. Instituição: Universidade Federal da Paraíba UFPB; data: 2017. Resumo: O objetivo dessa Tese é investigar as articulações entre as políticas de avaliação nacional utilizadas no âmbito da educação e aquelas efetivadas nos Centros de Referência de Educação Infantil CREI, no município de João Pessoa/PB. Suas considerações finais pontuam que a implementação de políticas avaliativas na Educação Infantil, do modelo administrativo gerencial, causa o desconfiguramento do processo pedagógico. Palavras-chave: Política Neoliberalista; gerencialismo; avaliação.

SILVA Roseane Nascimento da. Tese: Parceria Público privado na educação profissional técnica de nível médio no Estado de Pernambuco. Instituição: Universidade Federal de Pernambuco (UFPE); data: 2017. Resumo: essa Tese tem o objetivo de analisar a relação de parceria público-privada em educação, elegendo como fio condutor a educação profissional técnica, de nível médio, no Estado de Pernambuco. Pontua-se a consonância do Governo Estadual de Pernambuco com as diretrizes e legislações de reforma do Estado brasileiro, em prol de um modelo gerencial. O fenômeno se materializa na institucionalização dos ideais privatistas e mercadológicos no sistema escolar público, Palavras-chave: Reforma do Estado; parceria público-privado; Ensino Técnico.

SANTOS, Terezinha Fátima Andrade Monteiro; Tese: As parcerias públicas privadas e as feições da gestão gerencial na educação. Instituição: Universidade Federal do Pará (UFPA); ano 2017. Resumo: O objeto de estudo dessa Tese é o estudo da relação entre as parcerias público-privadas e a gestão gerencial, e suas repercussões para a gestão escolar da rede estadual de Imperatriz/MA. Constatou-se que no contexto da parceria público-privada entre o IAS e o Governo do Maranhão: (I) houve aumento da taxa de analfabetos; (II) houve redução no índice de aprovação e aumento nos índices de reprovação e evasão escolar, tanto no ensino fundamental quanto no ensino médio da rede estadual. Palavras-chave: parceria público-privada; Programa GN10; gestão gerencial; gestão democrática.

PIRES, Daniela de Oliveira. Tese: A construção histórica da relação público-privada na promoção do direito à educação no Brasil. Instituição: Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRS); ano 2015. Resumo: o objetivo geral dessa Tese é analisar a constituição histórica da relação público-privada a partir da formação do Estado nacional em um processo constante de correlação de forças. Como resultado evidencia-se que a relação público-privada na educação se fortalece à medida que o setor público se estrutura, decorrente da lógica histórica de apropriação da esfera pública pelos setores privados hegemônicos, refletindo a noção do público no Estado brasileiro, como um espaço privilegiado para a manutenção dos privilégios e de distanciamento das reais necessidades da população. Palavras-chave: construção histórica; relação público-privada; Direito à Educação; Estado brasileiro; Constituição Federal.

DIAS, Osório Carvalho. Tese: Parcerias público-privadas como instrumento de implementação de políticas públicas. Instituição: Universidade de Brasília – UNB; ano 2014. Resumo: esta Tese buscou entender e explicar as causas da baixa utilização de parcerias público-privadas na implementação de projetos de infraestrutura no âmbito da Administração Pública Federal (APF) brasileira. Constatou-se que se houve a busca de aproximação dos modelos de PPP às contratações públicas de instrumentos de mercado, não ocorreu sua adequação ao modelo de relação entre custos de governança e níveis de especificidade dos ativos. Palavras-chave: parceria público-privada; implementação de Políticas Públicas; instrumentos de Políticas Públicas.

AMARAL, Maria Clara Ede. Tese: Relação público-privado na educação de Mato Grosso. Instituição: Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP); ano 2014. Resumo: esta Tese tem como objetivo analisar a implementação de duas parcerias público-privadas entre a Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso e as seguintes entidades: Fundação Cesgranrio, no ano de 2006, e o Instituto Ayrton Senna, entre 2007 e 2008. Os resultados apontam as contradições que envolvem a relação público-privada na implementação de políticas públicas, assinalando seu aspecto dinâmico e intrincado; a falta de transparência na contratação das parcerias; a forte precarização e intensificação do trabalho docente, em especial na parceria com o IAS. Em suas considerações finais situa a análise dos dados da Avaliação

Nacional evidenciando a não convicção de que as parcerias, por si só, elevaram a proficiência e os índices do IDEB. Palavras-chave: Estado; Políticas Públicas; parceria público-privada; avaliação.

SANTOS, Josineide Souza Pessoa dos. Tese: As relações entre o público e o privado no processo de expansão do ensino superior no Brasil: democratização ou mercantilização. Instituição: Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN); ano 2012. Resumo: essa Tese apresenta como objetivo geral a análise da dinâmica da expansão do ensino superior no Brasil, investigando como se configura a imbricação entre o público e o privado neste processo. Os resultados delinearam um quadro de ocorrência no Brasil, de um processo de expansão do ensino superior, marcado pela participação articulada dos setores público estatal, privado com fins lucrativos e privado sem fins lucrativos, mas com prevalência, notadamente, nos últimos anos, do setor privado com fins lucrativos. Palavras-chave: Ensino Superior; Público e Privado; Democratização; Mercantilização.

ZARPELON, Geovani. Dissertação: A relação público-privada na educação infantil: um estudo sobre os convênios com entidades privadas na rede municipal de educação de Joinville/SC. Instituição: Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC); ano 2011. Resumo: em seu texto essa Tese visa compreender a política de conveniamento na Rede de Educação Infantil no Município de Joinville, Santa Catarina. A utilização do convênio pelo poder público municipal como instrumento jurídico para transferência de recursos voluntários às organizações da sociedade civil que oferecem serviços de creche e pré-escola em Joinville. Sua conclusão situa que os convênios, como referido instrumento, são dispositivos frágeis como decorrência da própria lógica que os constituem. Apesar de todas as orientações destinadas a guardar sua “transparência”, observa-se que os controles sociais relacionados ao seu controle pouco se efetivam.

1.6.2 Teses e Dissertações: Temática Racial

Como observado na subseção anterior, discutir política educacional dentro da temática racial ainda encontra certa resistência entre a comunidade científica. Mesmo tímida, ainda levantamos Teses e Dissertações que abordam a temática, como segue:

CARVALHO, Thaís Regina de. Tese: Título: Diversidade Étnico-racial na educação infantil: análises de um sistema privado de ensino adotado por uma rede pública municipal. Instituição: Universidade Federal do Paraná (UFPR); ano 2018. Resumo: essa Tese apresenta a análise das formas e estratégias elencadas para a inserção da diversidade étnico-racial em ações, processos e livros didáticos de um sistema privado de ensino destinado à educação infantil. Sua conclusão confirma a hipótese de que o sistema privado de Ensino analisado cumpre, parcialmente, essa inserção integrando algumas imagens que contemplam a diversidade étnico-racial, mas mantendo, de modo geral, formas de hierarquização étnico-raciais. Palavras-chave: diversidade étnico-racial, sistema privado.

JUNIOR, Raimundo Nonato Nascimento. Dissertação: Educação e Diversidade Étnico-racial. Instituição: Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC Goiás); ano 2018. Resumo: nessa Tese identificam-se os retratos revelados desta temática expressa no cotidiano escolar, apreendidos nos resumos das Dissertações na área de educação defendidas no período de 2006 a 2016. Tais retratos situados em espaços de educação infantil séries iniciais do ensino fundamental, EJA e somente uma Dissertação na universidade, pontuaram: a) Os impactos da Lei nº 10.639/2003 e das Diretrizes Curriculares Nacionais norteadoras das instituições escolares para compreensão e reconhecimento da diversidade das relações étnico-raciais; b) Destaque para a Formação de Professores, especialmente da educação infantil, com vistas a novas atitudes e práticas antirracistas nos espaços escolares; c) Itinerários de Formação Escolar e Identidade de Professores/as Negros/as; d) Papel desempenhado pelos movimentos sociais, especialmente Negro, nas conquistas da Lei nº 10.639/2003. Palavras-chave: Educação; Cultura; Diversidade Étnico-Racial; Preconceito; Lei nº 10.639/2003.

ARAÚJO, Clébio Correia de. Tese: A Lei 10.639/03 e suas diretrizes curriculares: avanços e limites para uma educação das relações étnico-raciais, transcultural. Instituição: Universidade Federal de Alagoas (UFAL); ano 2017. Resumo: essa Tese pontua questões em torno da construção do sentido de identidade negra e negritude no âmbito das Diretrizes Curriculares Para a Educação das Relações Étnico-Raciais, corroborando a assertiva de Silva (2014), pela necessidade de construção de modelos educacionais calcados na superação dos entrincheiramentos identitários e,

numa perspectiva transcultural, proporcionadores de relações dialogizantes entre os sujeitos pedagógicos. Palavras-chave: Transculturação; Identidade Negra; Raça e Educação.

SILVA, Tarcia Regina. Tese: Criança e negra: o direito à afirmação da identidade negra na educação infantil. Instituição: Universidade Federal da Paraíba (UFPB); Ano, 2017. Resumo: O objetivo desta tese é analisar os elementos que norteiam as práticas em um Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI) da Rede do Recife e a sua influência na construção da identidade racial das crianças negras. Sua resultante evidenciou que as práticas desenvolvidas no CMEI partem de uma perspectiva fundamentada na Educação em/para os Direitos Humanos. Palavras-chave: Educação Infantil; Educação em/e para os direitos humanos; Relações Étnico-Raciais.

MORETTI, Verônica Toste. Tese: Tão longe, tão perto: pretos e pardos e o enigma racial brasileiro. Instituição: Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ); ano 2017. Resumo: essa Tese retoma os pardos como tema de reflexão e investiga as razões pelas quais eles parecem ser discriminados em intensidade próxima a dos pretos, apresentando explicações a partir de dados coletados. Sua conclusão situa que o “racismo ambivalente” brasileiro funciona de modo a barrar a mobilidade social tanto de pretos como de pardos. Palavras-chave: desigualdade racial; discriminação racial; classificação étnico-racial; estereótipos; percepção das discriminações.

ROSSI, Alexandre José. Tese: As políticas de diversidade na educação: uma análise dos documentos finais das Conae, DCN e PNE. Instituição: Universidade Federal do Rio grande do Sul (UFRS); ano 2016. Resumo: o objetivo desta Tese foi analisar como o tema da diversidade foi inserida na pauta das Políticas Educacionais brasileiras e apresentada no documento final da Conferência Nacional de Educação (CONAE) de 2010 e 2014, nas novas Diretrizes Curriculares Gerais Nacionais da Educação Básica e no Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024. Sua conclusão revela um retrocesso a partir do Plano Nacional da Educação, e seus impactos no tocante à promoção da igualdade racial. Palavras-chave: políticas de diversidade; Educação; políticas educacionais.

CARREIRA, Denise. Tese: Igualdade e diferença nas políticas educacionais: a agenda da diversidade nos governos Lula e Dilma. Instituição: Universidade de São Paulo (USP), 2015. Resumo: essa Tese aborda as chamadas Políticas da diversidade na educação e sua contribuição para o reconhecimento e a promoção dos direitos humanos e a superação do racismo, do sexismo da homofobia e das demais desigualdades discriminações, que marcam profundamente a educação brasileira. E apresenta um balanço dos dez anos da existência da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD). Palavras-chave: Igualdade e diferença nas políticas educacionais; a agenda da diversidade nos governos Lula e Dilma.

FERREIRA, Verônica Moraes. Dissertação: Educação antirracista e formação de professores: caminhos percorridos pelo curso de pedagogia do instituto multidisciplinar/UFRRJ. Instituição: Universidade Federal Fluminense (UFF); ano 2013. Resumo: essa Tese traz uma investigação sobre o tratamento dado à questão étnico-racial no currículo do Curso de Pedagogia do Instituto Multidisciplinar, campus da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (IM/UFRRJ). Sua conclusão identificou problemas relativos ao trabalho com essa temática no referido curso, envolvendo desde a impossibilidade da abordagem da temática étnico-racial por disciplinas optativas até a dificuldade de sua discussão nos encontros do Colegiado. Palavras-chave: Étnico-racial; Curso de Pedagogia. Formação inicial de professores para a educação básica.

MOURA, Dayse Cabral de. Tese: Leitura e identidades étnico-raciais: reflexões sobre práticas discursivas na educação de jovens e adultos. Instituição: Universidade Federal de Pernambuco (UFPE); ano 2010. Resumo: essa Tese apresenta como objetivo geral investigar os discursos de uma professora e dos discentes, desenvolvidos em momentos de interação nas aulas de leitura em uma sala de aula da Educação de Jovens e Adultos, buscando identificar os efeitos de sentido daquelas práticas discursivas em relação às possíveis contribuições para a construção das identidades étnico-raciais dos estudantes. Sua conclusão situa que a leitura de textos sobre as relações étnico-raciais na escola significa uma importante ferramenta para o desenvolvimento de discursos contra-hegemônicos, emancipatórios como campo de possibilidades de resistência e críticas aos múltiplos

processos de desigualdades étnico-raciais, econômico-sociais e de exclusão histórico-cultural, promovendo a compreensão e a superação de práticas racistas e a inclusão social dos estudantes da EJA. Palavras-chave: Leitura; identidades étnico-raciais; Racismo.

FRANCO, Nanci Helena Magalhaes. Tese: Educação e diversidade étnico-cultural: concepções elaboradas por estudantes no âmbito da Escola Municipal Helena; Instituição: Universidade Federal da Bahia (UFBA); ano, 2010. Resumo: essa Tese tem como objetivo geral investigar as concepções elaboradas pelos estudantes do ensino fundamental das séries subsequentes, da Escola Municipal Helena Magalhães, diante da diversidade étnico-cultural que permeia o contexto escolar. Sua conclusão mostra o desconhecimento dos alunos sobre sua própria história e seu impacto no processo de construção de sua identidade. Palavras-chave: diversidade étnico-cultural; estudantes do ensino fundamental; Escola.

Na construção do Estado da Arte consideramos o processo de análise das referidas Teses e Dissertações. Partimos da leitura dos seus títulos originais, resumos, introduções e conclusões. Os dados pesquisados revelaram uma abrangência de Estudos sobre a temática da relação público-privada e temas relacionados a questões étnico-raciais.

Os Estudos acerca da relação público-privada abordaram: a relação público-privada com municípios e Estados; Programas; Política gerencial; o público e o privado e o ensino profissionalizante; Gestão gerencial; Histórico da parceria público- privado; Parceria público-privada e Educação Infantil. Contudo, não encontramos Estudos articulados à relação público-privada com a temática racial.

Ante essas observações, sublinhamos a relevância de nossa Tese como contribuição para um debate inovador acerca da inferência do capital na construção de uma educação antirracista, e do enraizamento da proposição de enfraquecimento da escola pública e seu papel de promover uma educação que possibilite a equidade racial e o respeito à diversidade no espaço escolar.

1.7 Estrutura da tese

A Tese encontra-se estruturada em sete capítulos: o Capítulo 1 apresenta a Introdução assinalando o produto do Estudo organizado em considerações preliminares, delimitação do objeto de pesquisa, problema da pesquisa,

apresentação da Tese, objetivos da pesquisa, relevância e estruturação dos capítulos da Tese.

O Capítulo 2, sob o título Pressupostos Metodológicos e Caminhos Percorridos, que pontuou o percurso metodológico. Apresentou as fases e procedimentos: pesquisa bibliográfica, documental, questionário sondagem entrevista semiestruturada. Para a análise dos dados, optando pela análise de conteúdo de Bardin (2009). Detalhamos o campo delimitado em duas escolas da Rede Municipal de Recife (RMER), onde os sujeitos são professores(as) que executam o Projeto Aprova e o Programa de Letramento do Recife (PROLER) resultantes da parceria público-privada.

O Capítulo 3, sob o título Neoliberalismo, administração pública gerencial, o público e privado nas políticas públicas educacionais apresenta a contextualização da abordagem do projeto neoliberal e os conflitos com o modelo do Bem-Estar, o modelo gerencial e sua característica na educação, o debate acerca do público e do privado e a incidência dessa relação na política educacional brasileira.

O Capítulo 4, Desigualdade Étnico-racial e os Determinantes do Racismo no Brasil, Aborda a diversidade étnico-racial com destaque para os seguintes aspectos: as desigualdades étnico-raciais no Brasil; as teorias raciais: Eugenia no Brasil, a ideologia do branqueamento, mestiçagem e democracia racial. Além de problematizamos a diversidade na política educacional brasileira, que pontua desigualdades estruturais.

O Capítulo 5, A política educacional do Recife e os Projetos Privados, pontua as discussões acerca da Política Educacional da Rede Municipal de Ensino do Recife (RMER), priorizando a constituição e memória; a construção da Política de Ensino e, em um segundo momento, a institucionalização dessa política no Governo Geraldo Júlio (2015- 2018), e a implantação e problematização do Eixo diversidade étnico-racial.

O Capítulo 6, Relação público-privada no contexto escolar e o Eixo Diversidade, apresentam os dados coletados na pesquisa de campo realizada em duas escolas da RMER. O Capítulo 7 apresenta as considerações finais do estudo.

2 PRESSUPOSTOS METODOLÓGICOS E CAMINHOS PERCORRIDOS

Neste Capítulo, apresentamos o caminho percorrido na pesquisa: o tipo e abordagem, o campo, os sujeitos, as fases, os instrumentos, a dinâmica da coleta e os procedimentos para análise dos dados. Essa direção foi adotada para obtenção dos resultados almejados nos objetivos. Assim, de forma contextualizada detalhamos o caminho trilhado apontando as escolhas metodológicas.

2.1 Considerações preliminares

O objeto de estudo desta Tese é a Política Municipal de Educação do Recife, e tem como premissa metodológica a opção por entender a pesquisa no âmbito das ciências sociais, como uma prática permanente de problematização diante de fatos e fenômenos. Para tanto, priorizamos o pensamento Gramsciano que ressalta a ciência como superação do senso comum.

O escopo da ciência está articulado à problematização de seu papel, visto que, se a verdade científica fosse absoluta e definitiva, a ciência perderia seu sentido e deixaria de existir como tal, como investigação, como novas experiências, reduzindo-se à atividade científica de repetição do que já foi descoberto. O que não se confirma na prática. (GRAMSCI, 1991). A tarefa científica, em Gramsci, não se define através de interlocutores dotados de boas intenções que escrevem e reescrevem, mas está atrelada a um agir científico problematizado.

A partir da concepção de ciência em Gramsci é preciso ressaltar que o pensamento dialético necessita criar instrumentos de crítica e de apreensão das contradições, compreender que a análise dos significados deve ser colocada no patamar de igualdade das práticas sociais, apreciando os processos na dinâmica das contradições, no interior das quais a própria oposição entre o pesquisador e o pesquisado se colocam.

Situamos a metodologia da pesquisa na reflexão articulada com o pensamento gramsciano. O que implica analisar os fenômenos nos diversos níveis de relação de forças que, na exposição elementar de ciência e da arte política, podem ser entendidas como um conjunto de regras práticas de pesquisa e de observações particulares suscetíveis ao interesse pela realidade efetiva e ao agir político dos sujeitos.

Para aprofundar o objetivo da pesquisa analisamos a relação público-privada nos Programas e Projetos das escolas da RMER: verificando sua incidência sobre o Eixo Diversidade Étnico-Racial, parte integrante da Política de Ensino, buscando identificar o pensamento hegemônico inspirado em ideais neoliberais e no modelo administrativo gerencial adotado pela Secretaria de Educação (SE) do Recife.

Sob o pensamento Gramsciano, o objeto de nossa análise deve ser entendido concretamente, como resultado de múltiplos determinantes. Faz-se necessário dele apropriar-se com o escopo de concretizá-lo, considerando a sua especificidade, definindo as seguintes estratégias metodológicas: análise da política educacional do Recife, para sua melhor compreensão como síntese de múltiplas determinações que podem apresentar contradições, e a definição das categorias analíticas: Projetos e Programas; Relação Público-Privada e Diversidade Étnico-Racial, não se desconectar do objeto em todo o decorrer do processo de estudo.

A análise da Política Educacional do Recife e a inferência do privado na educação pública, tendo a Diversidade Étnico-Racial como prioridade segundo o Eixo da Política de Ensino do Recife, nos impulsionou a construir um percurso abrangendo o tipo de pesquisa, que assinalou a natureza exploratória e descritiva; a abordagem qualitativa; o campo de investigação foram duas escolas da Rede Municipal de Ensino (RMER) do Recife; os sujeitos na fase exploratória foram seis coordenadores(as) de escolas da RMER, e na pesquisa, propriamente dita, oito professores(as) das duas escolas que compõem o lócus da pesquisa.

No estudo da política educacional pontuamos fatores que consubstanciam nossa proposta de pesquisa. O primeiro é o processo de construção da política educacional da RMER; o segundo é a relação das práticas interligadas com as empresas privadas através de Programas e Projetos. Assim, esse modelo configurou-se como um suporte à proposição de contratos de serviços das empresas privadas, através da compra de pacotes com Programas e Projetos implantados nas escolas da Rede Municipal de Ensino (RMER). O que motivou a investigação de sua execução no cotidiano escolar.

É significativo compreender que a metodologia foi definida, também, levando-se em consideração as vivências do cotidiano escolar, no qual se vivencia a expressão do racismo e, por vezes, a invisibilidade da necessidade de respeito à diversidade étnico-racial.

2.1.1 Tipo e abordagem

Reiteramos a natureza exploratória e descritiva dessa pesquisa. Foi exploratória, inicialmente, quando da familiarização com o objeto, contribuindo para delimitar o campo, os sujeitos, os programas e projetos da RMER a serem estudados. Ainda nessa fase, analisamos preliminarmente o objeto, os pressupostos, as teorias pertinentes, a metodologia apropriada e as questões organizacionais do trabalho do campo. Segundo Gil (2008), a pesquisa exploratória compreende levantamento bibliográfico e documental, aplicação de questionário sondagem, sua aplicabilidade proporciona maior intimidade com o objeto de estudo.

A natureza descritiva configurou-se à medida que exigiu do investigador uma coleta de informações acerca do objeto pesquisado. Assim, esse tipo de pesquisa contribuiu para descrever os fatos e fenômenos estudados.

Minayo (2001) assinala que a pesquisa descritiva se caracteriza como um estudo que busca determinar, opiniões ou projeções futuras nas respostas obtidas. Seu objetivo primordial é a descrição das características de determinada população ou fenômeno. As pesquisas descritivas são, juntamente com as exploratórias, as que habitualmente realizam os pesquisadores sociais preocupados com a atuação prática. Servem para apresentar uma visão detalhada sobre um fenômeno.

Optamos pela abordagem qualitativa, por sua funcionalidade na análise de processos, através do estudo das ações sociais individuais, grupais e da realização de exame intensivo dos dados, tanto em amplitude quanto em profundidade, os métodos qualitativos tratam as unidades sociais investigadas como totalidades que desafiam o pesquisador.

Para Minayo (2001), a pesquisa qualitativa trabalha com o universo de significados, cujas características são: objetivação dos fenômenos; observância do mundo social e natural, respeito ao caráter interativo entre os objetivos e sua orientação teórica e seus dados empíricos; busca dos resultados os mais fidedignos possíveis; oposição para um modelo único para todas as ciências.

A adoção dessa metodologia pressupõe uma análise em profundidade, de significados, conhecimentos e atributos de qualidade dos fenômenos estudados, mais do que a obtenção de resultados de medida. Os dados são enquadrados e interpretados em contextos holísticos de situações, acontecimentos de vida ou experiências vividas, particularmente significativas para as pessoas implicadas.

2.1.2 Campo da Investigação

A constituição do campo empírico de pesquisa não aconteceu de forma aleatória. A escolha de duas unidades de ensino, Escola Municipal Alawô Ewe pertencente à RPA 2 e Escola Municipal de tempo Integral Pupa, integrante da RPA 4, ambas da Rede Municipal de Ensino do Recife (RMER).

A escolha foi motivada por três fatores: o primeiro foi o resultado do questionário sondagem aplicado na fase exploratória da pesquisa de campo. Após a aplicação do questionário em seis escolas, duas foram selecionadas para compor o campo empírico da pesquisa. O segundo motivo foi a familiaridade com o campo, em virtude de nossa atuação durante 25 anos como professora do Ensino Fundamental, gestora, coordenadora e integrante da equipe técnica da SE. O terceiro foi a relevância da RMER, por tratar-se de uma rede que atende um número significativo de escolas, profissionais da educação e estudantes, sendo uma referência para outros municípios, no que concerne à política de ensino e implantação do modelo gerencial e do estabelecimento da relação público-privada.

A RMER é composta por 309 (trezentos e nove) unidades de ensino, distribuídas em 273 (duzentos e setenta e três) escolas dos Anos Iniciais e 36 (trinta e seis) escolas dos Anos Finais.

2.1.3 Sujeitos da pesquisa

Para compor nossa pesquisa selecionamos professores do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Ensino do Recife (RMER). Os sujeitos escolhidos são reconhecidamente produtores de conhecimento e práticas, portanto em conformidade com os pressupostos metodológicos de Chizzotti (2003), segundo os quais tais sujeitos escolhidos podem interferir nos problemas que reconhecem.

A descrição e delimitação da população base, ou seja, dos sujeitos a serem entrevistados, assim como o seu grau de representatividade no grupo social em estudo, constituem um problema a ser imediatamente enfrentado, trata-se dos sujeitos sobre os quais grande parte do estudo será assentado. Entre outros aspectos, em uma pesquisa qualitativa a definição dos sujeitos não deve ser definida antecipadamente, sem dúvida o processo de escolha depende de vários fatores,

entre eles o fundamental é a qualidade das informações obtidas durante os depoimentos e observações. Segue quadro explicativo dos sujeitos da pesquisa

Quadro 1 - Sujeitos da pesquisa

QUANTITATIVO	SUJEITOS DA PESQUISA	VINCULAÇÃO INSTITUCIONAL
1	Professor(a)	EM Alawo Ewe (Projeto Aprova Recife)
1	Professor(a)	EM Alawo Ewe (Projeto Aprova Recife)
1	Professor(a)	EM Alawo Ewe (Programa PROLER)
1	Professor(a)	EM Alawo Ewe (Programa PROLER)
1	Professor(a)	EMI Pupa (Projeto Aprova Recife)
1	Professor(a)	EMI Pupa (Projeto Aprova Recife)
1	Professor(as)	EMI Pupa (Programa PROLER)
1	Professor(as)	EMI Pupa (Programa PROLER)
Total de sujeitos da pesquisa: 8		

Fonte: Tese*

*Elaborado pela pesquisadora

Como podemos verificar nesse Quadro, dos oito professores das duas escolas municipais selecionadas para pesquisa, quatro exercem a docência na Escola Municipal Alawo (RPA2) e quatro na Escola Municipal Pupa (RPA4)³. Vale destacar que tais professores pertenciam ao projeto Aprova Recife e ao Programa Proler.

2.1.4 Fases da pesquisa

O estudo realizado constituiu-se de três fases: pesquisa Exploratória (Estudo bibliográfico, documental e questionário sondagem), pesquisa de campo e análise dos dados. Nessa primeira fase, realizamos um estudo bibliográfico acerca do tema, um levantamento de documentos sobre os programas e projetos privados e a aplicação do questionário sondagem, cujo resultado nos possibilitou a escolha do campo, dos sujeitos e dos projetos e programas a serem pesquisados.

Segundo os pressupostos metodológicos de vários autores, a exemplo de Severino (2007), a pesquisa exploratória busca levantar informações sobre um determinado objeto, delimitando um campo de estudo, mapeando as condições de manifestação do objeto.

Na segunda fase, realizamos a pesquisa empírica, também chamada de pesquisa de campo. A pesquisa de campo foi realizada em duas escolas da RMER,

³ Com fins de preservação identitária, tivemos o cuidado de criar um nome de fantasia para nominar cada escola, quais sejam Alawo e Pupa.

com o objetivo de analisar a política pública educacional do Recife e suas implicações com a relação Público-Privada (PP) e o Eixo Diversidade.

Na relação com a teoria, a pesquisa empírica serve para ancorar e comprovar no plano da experiência aquilo apresentado conceitualmente, ou, em outros casos, a observação e experimentação empíricas oferecem dados para sistematizar a teoria.

Na terceira fase, realizamos a análise dos dados. Essa é a fase da reflexão crítica da pesquisa investigativa, constituindo-se em um caminho difícil e de grande responsabilidade, através da análise vamos transformar tudo aquilo que nos foi confiado, através dos dados empíricos, em interpretações que se sustentem teoricamente.

A análise está presente em vários momentos da pesquisa, tornando-se sistemática formalizada após o encerramento da coleta de dados. (LUDKE, 2003). Sendo assim, toda escolha que o pesquisador faz em sua pesquisa é também uma escolha que terá consequências para a análise dos dados.

2.1.5 Instrumentos da pesquisa

Os instrumentos empregados na pesquisa foram o questionário sondagem e a entrevista semiestruturada (APÊNDICE B).

Utilizamos o questionário sondagem na fase exploratória da pesquisa com o intuito de identificar a real eficácia dos Programas e Projetos da Parceria Público-Privada (PPP), por escola, e a concepção dos sujeitos acerca dos mesmos. O questionário é um instrumento utilizado pelos pesquisadores, para transformar em dados a informação comunicada diretamente por uma pessoa (o sujeito). Tais instrumentos são destinados a ascender a dimensões internas, à informação ou conhecimento que possui, aos seus valores, às preferências, às atitudes ou crenças, ou ainda às suas experiências passadas ou atuais. Assim, é de fácil pontuação questões padronizadas que garantam uniformidades; deixa em aberto o tempo para respostas; facilidade de convenção dos dados, custo razoável. (TUCKMAN, 2000).

Com relação à entrevista semiestruturada foi utilizada com o objetivo de apreender mais precisamente a opinião dos sujeitos. Trata-se, portanto, de um instrumento que favorece uma inter-relação entre o pesquisador e o pesquisado, utilizada especialmente na área de ciências humanas. O pesquisador visa apreender a percepção do sujeito acerca do fenômeno.

Nosso objetivo ao aplicá-la foi compreender como os professores concebiam algumas das questões relevantes para a pesquisa, tais como: conhecimento acerca dos projetos, sua percepção acerca da relação público-privada e diversidade étnico-racial. De acordo com Minayo (2001), a entrevista semiestruturada caracteriza-se pela elaboração prévia de um roteiro, é uma técnica de coleta de dados sobre um determinado fenômeno. Sua funcionalidade como uma das formas de coletar dados a insere em um aspecto conceitual de interação social.

2.2 Dinâmica da coleta de dados

A dinâmica da coleta de dados se iniciou durante a fase exploratória da pesquisa, quando ainda estávamos nos familiarizando com os sujeitos, o campo e os programas e projetos a serem estudados. Através da pesquisa exploratória, foi possível explicitar o fenômeno que necessitava de maior aprofundamento.

Compondo a fase da pesquisa exploratória apresentamos, inicialmente, a construção da fundamentação teórica do estudo sob os conceitos gramscianos de hegemonia e intelectual orgânico (GRAMSCI, 1982), contradição discutido por Cury (1995); os postulados de autores clássicos do campo das políticas educacionais (SAVIANI, 2013; FREITAS, 2012; DOURADO, 2007), bem como autores de referência no estudo da relação público-privada (GENTILI, 1999, PERONI, 2008), além de autores que investigam as questões de raça, racismo e diversidade étnico-racial (GOMES, 2004; FERNANDES, 2008), entre outros.

Para situar a Tese no quadro de estudos já realizados sobre as temáticas Políticas Públicas Educacionais, relação público-privada, e educação das relações étnico-raciais e parametrizar sua possibilidade inovadora, fizemos um levantamento nos estudos publicados pela Capes, selecionando vinte (dezessete Teses e três Dissertações) apresentados na Introdução desse estudo.

Os documentos pesquisados obedeceram aos seguintes critérios: existência de material publicado; pertinência referente ao objeto em análise; necessidade de aprofundamento da pesquisa. As fontes pesquisadas foram de naturezas diferentes, nos arquivos referentes. Foram utilizados os Caderno de cem anos das Escolas Municipais; as publicações do Diário Oficial do Município do Recife (Portaria de institucionalização do Grupo de Trabalho em Educação das Relações Étnico-Raciais (GTERÊ); no Portal da Educação da SE (Informativo sobre os Projetos e Programas

desenvolvidos pela SE); no Portal da Transparência da Prefeitura Municipal do Recife (detalhamento de compras dos projetos privados). Foram levantadas, também, fontes relativas à história e análise da situação atual do GTERÊ, mediante análise do documento intitulado Relatório de Atividades do GTERÊ.

Além dessas fontes e documentos, foram, ainda, analisados os Projetos Político-Pedagógicos (PPP) das duas escolas e os documentos orientadores do Programa Proler e do Projeto Aprova Recife. Para melhor compreensão desses recursos utilizados na pesquisa, apresentamos o seguinte quadro ilustrativo:

Quadro 2 – Fontes e Documentos pesquisados

FONTE	DOCUMENTO	INSTITUIÇÃO RESPONSÁVEL
Biblioteca do Centro de Formação Paulo Freire.	Caderno de 100 anos das Escolas Municipais	Prefeitura do Recife
Diário Oficial do Recife	Documento fundação do GTERÊ.	Prefeitura do Recife
Biblioteca do Centro de Formação Paulo Freire.	Política de Ensino: Fundamentos teóricos- metodológicos	Secretaria de Educação do Recife (SE)
EM Alawô Ewe e EMTI Pupa	Projeto Político-Pedagógico (PPP)	EM Alawô Ewe e EMTI Pupa
Gerência Anos iniciais e finais	Documentos sobre os Programas desenvolvidos na RMER	Secretaria de Educação do Recife
Imprensa do Recife	Diário Oficial do Município do Recife	Prefeitura do Recife
Gabinete SE	Gestor em Rede	Secretaria de Educação

Fonte: Dados Secretaria de Educação (SE)*

* Adaptação da pesquisadora.

Realizamos, ainda, um estudo documental sobre os programas e projetos resultantes da relação público-privada – Programa Robótica na Escola, MentelInovadora, Programa de Letramento do Recife (Proler) e o Projeto Aprova Recife, desenvolvidos nas escolas da Rede Municipal do Ensino do Recife (RMER), cujo objetivo foi identificar o nível dessa parceria estabelecida com a Prefeitura do Recife (PR). O resultado de tal estudo foi apresentado no Capítulo 5.

O percurso percorrido para os estudos dos programas e projetos perpassou pelas três fases do estudo. Na fase exploratória, analisamos documentos, página eletrônica da Prefeitura do Recife e aplicamos o questionário sondagem pelo qual identificamos quais escolas de fatos executavam os projetos e programas privados.

O principal debate que motivou esse estudo diz respeito à execução no serviço público na (RMER) dos programas e projetos. A Parceria Público-Privada (PPP), que visou aumentar o alcance das ações do Governo Municipal, através da execução do

setor privado. Estas diferem de outras formas de aquisição de serviços públicos por sua natureza que incidem na proposta da Política de Ensino.

O resultado da pesquisa documental evidenciou que, entre os referidos Programas e Projetos, apenas o Projeto Aprova Recife e Programa de Letramento do Recife (Proler) configuraram uma parceria privada de continuidade, através de venda do material, assessoria, formação, monitoramento e presença no cotidiano escolar, através de execução prática.

Elaboramos um questionário sondagem com o fim precípuo de obtermos informações básicas acerca da implantação dos programas e projetos privados vivenciados nas escolas. Para aplicação do questionário, selecionamos 36 escolas dos Anos Finais, de maior adesão aos Projetos e Programas, o campo de pesquisa mostrou-se ainda muito amplo. Novo recorte se impôs e adotamos o critério de contemplar uma escola por Região Política Administrativa (RPA), em um total de seis escolas, levamos em consideração para escolha a premiação em concursos realizados pela Secretaria de Educação (SE) e outras instituições.

Aplicamos o questionário junto aos(as) coordenadores(as) pedagógicos(as) de seis escolas escolhidas após a adoção do critério de seleção por RPA. Elaboramos dez perguntas sobre a identificação e conhecimento do Projeto, a percepção sobre a efetividade do Projeto e o nível de conhecimento sobre o Eixo Diversidade Étnico-Racial (APÊNDICE B).

Esse instrumento foi pertinente para transformar em informações as respostas dos(as) coordenadores(as). A aplicação do questionário viabilizou o recolhimento de dados cujo resultado das análises possibilitou delimitar o universo amostral em duas escolas, dois projetos e oito professores (APÊNDICE B).

A seguir apresentamos o quadro com os sujeitos da pesquisa. Por preservação da identidade da unidade escolar, optamos pela adoção de um nome fictício para essas escolas através de pseudônimos representativos das cores na Língua Yorubá.

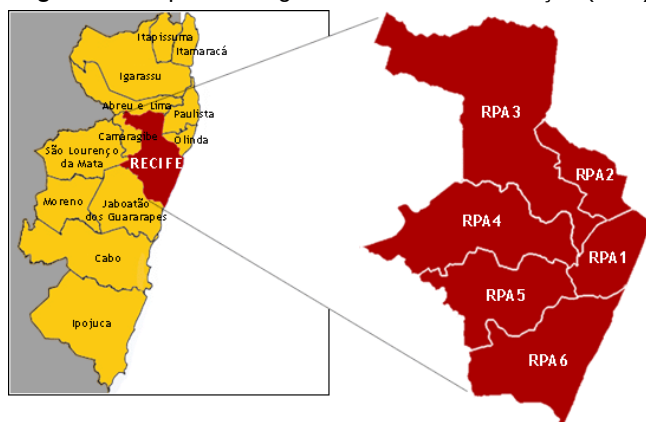
Quadro 3 – Relação das Escolas por RPA

Escolas	Cor em Yorubá	Região Política Administrativa
1. Escola Municipal de tempo Integral (Balu)	Azul	1- Zona Central
2. Escola Municipal (Alawo Ewe)	Verde	2 - Zona Norte
3. Escola Municipal (Feefee)	Amarelo	3 - Zona Norte
4. Escola Municipal de tempo Integral (Pupa)	Vermelho	4 – Zona Oeste
5. Escola Municipal (Funfun)	Branco	5 - Zona Oeste
6. Escola Municipal (Lilacs)	Lilás	6 - Zona Sul

Fonte: Dados da Tese*. Adaptação da pesquisadora.

As escolas foram distribuídas por áreas geográficas segundo mapa a seguir:

Figura 1 – Mapa das Regiões Política Administração (RPA)



Fonte: Portal Prefeitura do Recife

O mapa diz respeito à divisão da cidade do Recife, de acordo com as regiões Política Administrativa (RPA). Cada RPA corresponde a uma área geográfica da cidade. RPA 1 (Zona centro oeste), RPA 2 (Zona norte), RPA3 (Zona norte), RPA 4 (Zona oeste), RPA 5 (Zona sudoeste), RPA 6 (Zona sul).

Os dados analisados do questionário sondagem direcionaram à definição do campo de pesquisa, sendo selecionadas duas escolas que vivenciaram todos os Projetos sob análise e apresentaram uma relação de trabalho com a temática racial. As unidades educacionais escolhidas foram: Escola Municipal Alawô Ewe (RPA 2) e Escola Municipal de tempo Integral Pupa (RPA 4).

No Estudo inicial dos projetos, foram selecionados quatro projetos de maior incidência da RMER. Projeto Robótica na Escola, Projeto Mente Inovadora, Projeto Aprova Recife e Programa Proler. Após aplicação do questionário, concluímos que apenas dois projetos eram efetivados na prática e apresentavam uma continuidade quanto à relação público-privada. Essa continuidade envolveu um processo de vivência nas escolas mediante formações de professores(as), assessoria pedagógica, acompanhamento e monitoramento.

O Projeto Aprova Recife, sob a responsabilidade da Editora Moderna, promove, além da venda do produto, formações, onde ocorre a relação direta com o (a) professor(a) e a utilização de uma plataforma on-line, o qual os professores registram os resultados dos simulados aplicados nas unidades escolares. Quanto ao Proler, essa relação se estabelece através da visita dos autores da Editora nas

escolas; da seleção de material para publicação dos textos resultantes da produção de estudantes e dos relatos de experiências dos(as) professores(as).

De posse dos resultados desse instrumento aplicado, delimitamos o campo de pesquisa, os sujeitos e realizamos a pesquisa empírica, propriamente dita, utilizando a entrevista semiestruturada com roteiro previamente elaborado junto aos(as) Professores(as) do Projeto Aprova Recife e do Programa Proler.

As questões da entrevista versaram sobre a prática e a funcionalidade do Projeto e Programa, a concepção da relação público-privada, o conhecimento e a atuação profissional no Eixo Diversidade Étnico-Racial e, também, sobre racismo (APÊNDICE D).

A dinâmica para realização das entrevistas foi realizada em três momentos: contato inicial para autorização da pesquisa na Secretaria de Educação (SE), visita às escolas para entrega da carta de anuência e agendamento do contato com os professores(as) de cada projeto e visitas sistemáticas às referidas escolas, para realização das entrevistas.

O desafio consistiu na pouca disponibilidade dos(as) professores(as) para entrevistas e gravações das respostas em virtude da dinâmica e usuais dificuldades vivenciadas no cotidiano escolar.

Para realização das entrevistas, selecionamos oito professores(as), quatro em cada escola, dois do projeto aprova Recife dos anos finais (um professor de português e um de matemática), essa escolha foi justificada à medida que esse projeto é implementado, na prática, nas áreas de português e matemática. Dois do programa Proler dos anos iniciais das turmas dos 4º e 5º anos.

As entrevistas foram gravadas preservando a identidade dos profissionais, posteriormente foram transcritas e analisadas.

2.3 Procedimento para análise dos dados

O movimento de investigação deste estudo levou em consideração aspectos empíricos e teóricos os quais constituem-se procedimentos fundamentais à observação in loco; as investigações baseadas em leituras sistemáticas da bibliografia existente; as diferentes fases e técnicas de coleta de dados durante a realização do trabalho de campo através da análise de documentos, questionários e entrevistas.

No entendimento de que análise de dados é um processo pelo qual os dados brutos dão origem a interpretações baseadas em evidências, optamos por utilizar o método de Análise de Conteúdo de Bardin (2009), segundo o qual se trata de um agrupamento diversificado de instrumentos metodológicos, que emprega a comunicação, cuja finalidade é a interferência no raciocínio dedutivo. Partimos de dois tipos de unidade: de contexto e de registro. A escolha pela Análise de Conteúdo ocorreu em função da própria natureza do estudo. A análise englobou processos de classificação, combinação e comparação de material das entrevistas para extrair o seu significado e implicações, que revelam padrões ou unificam as descrições de acontecimentos numa narrativa consistente.

Assim, no procedimento para a análise dos dados, seguimos as orientações de Bardin (2009) realizando essa sequência: pré-análise, exploração do material, tratamento dos resultados não lapidados e interpretação desses resultados.

Quanto à definição das categorias, cujo tipo de análise de conteúdo é análise categorial, a qual segundo o supracitado autor, trata-se de um conjunto de técnicas de pesquisa usadas para analisar com profundidade conteúdos produzidos por pessoas ou um grupo, buscando dedução em relação ao emissor. Assim, o objetivo dessa análise é identificar mais claramente informações inseridas nos conteúdos a partir da categorização do texto em unidade e, posteriormente, agrupamento dessas em categorias.

O critério de categorização escolhido para essa pesquisa foi o semântico, em que o significado vinculado a um corpo teórico norteia a interpretação dos fatos investigados.

As categorias de análise deste Estudo foram construídas a partir das seguintes etapas: o inventário, quando se isola os elementos; a classificação, que implica dividir os elementos e buscar ou impor um nível de organização às mensagens, com o objetivo principal de permitir, por condensação, uma representação simplificada dos dados.

Com base nessas etapas, as categorias analisadas neste estudo foram: 1ª) Projeto e programa, 2ª) Relação Público-Privada e 3ª) Diversidade Étnico-racial.

3 NEOLIBERALISMO, ADMINISTRAÇÃO PÚBLICA GERENCIAL E A RELAÇÃO PÚBLICO- PRIVADA NA EDUCAÇÃO

Este capítulo tem como escopo analisar as categorias teóricas do estudo: neoliberalismo, considerando seu contexto inicial e o neoliberalismo no Brasil, administração pública gerencial e a reforma do Estado e a relação público-privada na educação, estabelecendo potenciais conexões com o pensamento Gramsciano centrado no conceito de hegemonia.

3.1. Contextualizando o Neoliberalismo

A origem teórica do neoliberalismo está vinculada ao lançamento do livro “O Caminho da servidão” de Hayek, que foi avaliado como um contra ponto ao Estado do Bem-Estar que exercia uma forte influência no capitalismo. No contexto do Pós-guerra (1945), quando o Capitalismo se impunha como superestrutura ideológica e política, principalmente na Europa e na América do Norte onde imperava o Capitalismo. É assinalado como um fenômeno que se diferencia do liberalismo clássico⁴, com estruturação própria. Segundo Anderson (2003), o neoliberalismo foi um movimento teórico e político contra o Estado intervencionista do *Welfare State* (Bem-Estar).

Esse processo de luta política contra o *Welfare State* (Bem-Estar) com a proposição de garantir a hegemonia dos ideais neoliberais. É, também, resultante da crise econômica vivenciada no Pós-guerra (1945); evidenciando que o Capitalismo, livre de qualquer controle ou regulação estatal, gerou profundas desigualdades sociais, favorecendo a instabilidade política. A partir do século XIX, a importância passa a ser a proteção dos fracos e pobres que, na metade do século XX, começaram a ser determinados como “Direitos Civis”. O objetivo era proteger o povo do Estado oligárquico, a proteção a favor do patrimônio a ser considerada a partir do século XX. (PEREIRA, 2006).

As bases do Estado do *Welfare State* (Bem-Estar) na Europa do Pós-guerra (1945); efetivamente se estabeleceu, não unicamente na Inglaterra, mas também em

⁴O Liberalismo clássico ou tradicional é um conjunto de conceitos cujo objetivo é garantir a liberdade individual e a propriedade privada e o livre comércio. Bobbio (1991) define que o liberalismo tem suas raízes na reforma protestante no século XVI e na revolução inglesa do século XVII. Como uma teoria econômica, é partidária da economia de mercado; como teoria política é simpatizante do Estado mínimo. Como expressão o pensamento pode ser caracterizado como múltiplas ideais. Assim, como a ideologia é inspirada no individualismo. (OLIVEIRA, 2003)

outros países. Assim, foi organizado um encontro na Suíça, cujo objetivo era fundar a Sociedade de *Mont Pèlerin*, com reuniões internacionais a cada dois anos. Sua finalidade era extinguir o keynesianismo⁵ e o solidarismo imperantes e organizar as bases de outro tipo de capitalismo, livre de normas para o futuro. As condições para este trabalho não eram de todo adequadas, uma vez que o capitalismo avançado estava adentrando em uma longa fase do apogeu, apresentando o crescimento mais rápido da história. (ANDERSON, 2003).

Como forma de resistir ao *Welfare State* (Bem-Estar), surge o neoliberalismo, fenômeno diferente do liberalismo clássico, do século passado. Anderson afirma:

O neoliberalismo nasceu logo depois da II Guerra Mundial, na região da Europa e da América do Norte onde imperava o capitalismo. Foi uma reação teórica e política veemente contra o Estado intervencionista e de bem-estar. Seu texto de origem é O Caminho da Servidão, de Friedrich Hayek, escrito já em 1944. Trata-se de um ataque apaixonado contra qualquer limitação dos mecanismos de mercado por parte do Estado, denunciadas como uma ameaça letal à liberdade, não somente econômica, mas também política. O alvo imediato de Hayek, naquele momento, era o Partido Trabalhista inglês, às vésperas da eleição geral de 1945 na Inglaterra, que este partido efetivamente venceria. A mensagem de Hayek é drástica: "Apesar de suas boas intenções, a Social-Democracia moderada inglesa conduz ao mesmo desastre que o nazismo alemão – uma servidão moderna. (ANDERSON, 2003, p 10).

O Capitalismo buscava aprovação, confiança e seu crescimento mundial, bem como a ascensão de sua produtividade. Para tanto, era preciso reorganizar as instituições existentes e criar outras novas, isso no âmbito interno dos países, e no quadro internacional. Nesse último, procurava-se construir um procedimento multilateral, estabelecido sobre indicadores cambiais pré-estabelecidos, agora empregando o dólar americano como exemplo monetário internacional, mas esse plano, coordenado pelos Estados Unidos, teve que ser adiado.

⁵Conjunto das teorias e medidas propostas pelo economista britânico John Maynard Keynes 1883-1946 e seus seguidores, que defendiam, dentro dos parâmetros do mercado livre capitalista, a necessidade de uma forte intervenção econômica do Estado com o objetivo principal de garantir o pleno emprego e manter o controle da inflação. Uma das principais contribuições do pensamento de Keynes foi a de evidenciar que o capitalismo não tem forças endógenas capazes de gerar processos de autoestabilização em situação de pleno emprego, mesmo com base nos pressupostos clássicos da concorrência perfeita e da maximização do lucro pelas empresas e da utilidade pelos consumidores e da flexibilização dos preços, dos salários e das taxas de juro. (DONÁRIO, 2016).

O neoliberalismo definido como uma prática político-econômica que, através de oportunidade empreendedora propõe o Bem-Estar humano individual é efetivado liberando-se as liberdades e competências empreendedoras individuais no âmbito de uma estrutura institucional apropriada a essa prática que garanta a integralidade do dinheiro. Porém o Estado deve cumprir apenas suas tarefas. (HARVEY, 2008).

Para os neoliberais, um dos perigos era qualquer regulação do mercado por parte do Estado. A polêmica contra a regulação social, no entanto, tem uma repercussão um pouco maior. Segundo Anderson (2003), a liberdade dos cidadãos e a vitalidade da concorrência, a qual dependia da prosperidade da população, desafiando o consenso oficial da época, que era questionado por *Hayek* e seus parceiros. Eles alegavam que o igualitarismo deste período promovido pelo Estado do Bem-Estar reduzia a livre liberdade de concorrência.

O Estado de *Welfare State* ou Bem-Estar possuiu um importante papel a cumprir na proteção dos direitos humanos. Alguns arranjos, contudo, precisam ser revistos, isso diante dos desafios impostos pelo Capitalismo contemporâneo. Sustenta-se, pois, que essa capacidade diferenciada está intimamente relacionada ao perfil das políticas públicas, em geral das políticas sociais.

Segundo Anderson (2003), surgem teses contra o Estado do Bem-Estar que sofreu resistências ideológicas, e não foram absorvidas imediatamente em decorrência do contexto econômico, que ainda eram favoráveis ao crescimento do capitalismo. Somente, a partir da década de 1979, com a crise do petróleo⁶, que gerou o aumento do desemprego, e o desencadeamento do fim do Estado do Bem-Estar, ocorrido simultaneamente com a crise do capitalismo e o aumento triplo nos preços de petróleo. O que impôs o refreamento do consumo interno e oportunizou a materialização dos ideais neoliberais, em um cenário de acirramento do sentimento anticomunista, e crescimento do pensamento conservador, decorrendo em uma crise generalizada das economias de mercado.

⁶A crise do petróleo de 1973 e 1979, e o endividamento dos países devedores na Organização dos Países Produtores de Petróleo (OPEP), ocorreu também uma nova conformação no campo da economia mundial e o Banco Mundial, que passa a monitorar as políticas macroeconômicas fazendo ajustes e empréstimos inclusive para fins sociais com regras rígidas e com encargos de financiamento que se tornava demasiado dispendiosos para os países devedores. (CARNEIRO, 2002).

O Estado assentado nos ideais neoliberais favorece fortemente os direitos individuais, à propriedade privada e a instituição de mercados livre com abertura para um comércio que precisa ser protegido. Desse modo, são arranjos institucionais organizados para garantir as liberdades individuais. A estrutura legal são obrigações contratuais negociadas livremente. Assim, a empresa e as iniciativa empreendedora é considerada peça-chave. (HARVEY, 2008).

Convém registrar que o uso desse monopólio deve ser preservado segundo os interesses capitalistas, ou seja, preservar, a todo custo, a liberdade de livre mercado e comércio, garantido a todos os padrões elevados de produtividade. Assim, os contínuos aumentos da produtividade devem proporcionar padrões de vida mais elevados a todos, conforme aponta o autor a seguir:

Segundo a teoria neoliberal, os tipos de medidas esboçados por *Bremmer* eram tanto necessários como suficientes para criar raízes e, por conseguintes, melhorar o Bem-Estar da população em Geral. O pressuposto de que as liberdades individuais são garantias pela liberdade de mercado e do comércio é um pensamento vital do pensamento neoliberal. (HARVEY, 2008, p. 22).

O caminho a seguir perpassava por uma combinação entre Estado, mercado e instituições democráticas para garantir a paz através da inclusão e do Bem-Estar, que colaborasse com a estabilidade, instituindo uma nova ordem. Para viabilizar esse processo foram necessários acordos com órgãos internacionais.

Desse modo, avançou o propósito de manter um Estado forte, com sua capacidade de romper com o poder dos sindicatos e o controle do dinheiro, mas parcimonioso em todos os gastos sociais e nas ingerências econômicas. A instabilidade monetária deveria ser a meta suprema de qualquer governo. Para isso, era fundamental uma segurança necessária, uma disciplina orçamentária, com a contenção dos gastos, intensificando intervenções no sentido do desmantelamento do sistema do Bem-Estar, considerando ineficiente para reverter o quadro de paralisação econômica.

É imperativo apontar que a ineficiência do Estado assinalada pelos capitalistas se dava, em virtude do Estado de Bem-Estar, que não estava mais correspondendo as suas perspectivas de vantagens financeiras. O problema é que esse modelo de Estado tinha elevado os gastos sociais e, com a queda na taxa de lucros, essa lógica estava se tornando insustentável. Assim, foi oportuno, apontar que o Estado

se tornou ineficiente, omitindo o fato de que o problema estava, na verdade, no modo de produção capitalista, que estava em crise.

As principais consequências das políticas neoliberais, sobretudo na América Latina, foram a ampliação das diferenças sociais e suposta crise no aparato industrial. Esse processo representou um esforço negativo, gerando fracasso do próprio Estado. Contudo, o processo de crise é sempre atribuído ao mercado, sendo apontados supostos programas de ajustes para resolução das crises.

Diante da crise, o proletariado foi em busca da hegemonia política para arrebatar, gradativamente, o capital da burguesia. Conforme Portelli (1977), na perspectiva de concentrar os meios de produção sob o domínio do Estado, ou seja, nas mãos do proletariado, passível de atuar como classe dirigente e dominante à medida da criação de um sistema de alianças de classe que permitiria mobilizar os trabalhadores contra o capitalismo e o Estado burguês⁷. Relevante ressaltar que Gramsci quando pontua a importância da formação de uma classe dirigente que se perpetua pela aceitação das massas.

A hegemonia reside na não unilateralidade de seu conceito, que transcende ao caráter político e adiciona o componente cultural. O exercício da hegemonia refere-se, também, à influência da superestrutura na estrutura, competência da classe dominante de subordinar a classe subalterna por meio de alguns instrumentos como a força estatal, jurídica e através da força ideológica, havendo mesmo de forma inconsciente o consenso. Essa direção é exercida na esfera da estrutura e superestrutura.

Esse procedimento hegemônico é adquirido e firmado através de embates relacionados não apenas na estrutura econômica, mas através da dominação cultural, podendo ser fruto de um processo histórico presente na superestrutura constituída de sociedade civil e política. As classes subalternas vivenciam uma concepção de mundo imposta pela classe dominante, não consciente de que isso seja parte de um processo histórico. Essa ideologia de classe é um papel histórico.

⁷O Estado Burguês, na teoria marxista, é aquele através do qual a burguesia exerce o poder político por meio de uma determinada combinação de instituições políticas, além de ser a classe dominante na sociedade. Nas sociedades capitalistas, o Estado Burguês foi instituído para garantir aos proprietários dos meios de produção a defesa de seus interesses articulados pelo Estado. A expressão Estado Burguês costuma referir-se aos Estados das economias capitalistas modernas, posteriores à Revolução Francesa, ou às revoluções burguesas. (FILHO, 2010).

Esse processo hegemônico chega através da escola, da religião, do serviço militar, dos meios de comunicação e das manifestações culturais. (GRUPPI, 1978).

Constata-se que a construção de uma determinada moral se refere à capacidade de uma classe social unificada em torno de seu programa político e projeto de sociedade. Assim, destacamos:

Disso resulta a necessidade da hegemonia, isto é, da capacidade dirigente do proletariado na fase da revolução democrático-burguesa. Há aqui uma diferença de significado entre Gramsci – quando fala, e Lênin, porque Gramsci quando fala de hegemonia refere-se, por vezes, à capacidade dirigente, enquanto, outras vezes, pretende simultaneamente à direção e à dominação. (GRUPPI, 1978, p. II).

O ápice do avanço do neoliberalismo ocorre quando a hegemonia alcançada como ideologia, conquistou não só governos explicitamente de direita radical, mas governos que se autoproclamavam e acreditavam ser de esquerda. Quanto à Social-Democracia o neoliberalismo a tomou inicialmente como sua inimiga, a resistência e hostilidade foram recíprocas. Após um período de observação dos avanços, os governos social-democratas a partir desta data passaram a replicar a terceira via. (ANDERSON, 2003).

Nessa perspectiva, o avanço do neoliberalismo ganha força, fazendo avançar a nova economia de mercado. O novo liberalismo defende o mercado livre e global. Através desse modelo, as grandes empresas, corporações e conglomerados alcançam hegemonia sobre as economias nacionais, fortalecendo o processo de flexibilização do processo produtivo. Esse processo na reestruturação do capital, com o abandono do Bem-Estar social, favorece conflitos sociais, o que gera um desemprego estrutural, com período de maior duração, favorecendo a entrada no mercado consumidor. Essa conjuntura fortalecer o modelo capitalista, dificultando a figura de seus opositores e avançando em seu processo de hegemonia. É isso que vivemos na contemporaneidade.

Um balanço atualizado tem caráter concebido como provisório. Evidencia-se, contudo, o seu fracasso no campo econômico, não conseguindo a revitalização básica do Capitalismo o qual gerou sociedades mais desiguais, com maior concentração de renda. Política e ideologicamente, todavia, alcançou um êxito, provisório disseminando a ideia da lacuna de alternativas para os seus princípios. Possivelmente, nenhuma abordagem conseguiu uma preponderância tão abrangente desde o início do século XX como as ideias neoliberais.

Vale pontuar a ineficiência do neoliberalismo, em responder algumas questões, a exemplo da sua viabilidade configurada a partir da sociedade de classe e do modo de produção capitalista. Assim, as condições objetivas de sobrevivência e liberdade não são construídas de forma equânime para todos os indivíduos, ou seja, muitas das condições de humanidade são excluídas. Outro aspecto refere-se ao Estado e seu papel com diversas variações de acordo com a conveniência do capital, priorizando os interesses privados, econômicos e os privilégios da classe dominante, e em detrimento de seu papel provedor de universalizar os direitos, serviços básicos e o bem público para toda a população. Vale ressaltar, ainda, a lacuna quanto à ideia da competição ou livre concorrência como mecanismo saudável, de complexa viabilização no atual momento globalizado.

Segundo Harvey (2008) o neoliberalismo vem como propósito de realizar um plano teórico de reorganização do capitalismo internacional utópico como projeto político de restabelecer as condições de acumulação do capital, na perspectiva de reestruturar o poder das elites. O neoliberalismo não foi eficaz na revitalização da acumulação do capital global.

Na perspectiva de se contrapor a esse processo de domínio capitalista, é fundamental a modernização cultural a qual impõe a modificação do conhecimento, o que implica um novo modelo de convivência. A conquista da conscientização das classes subalternas passa a ser uma ação pedagógica à medida que se apresentam processos baseados em relações individuais e atividades constantes que atinjam às camadas populares, na perspectiva de formar uma elite intelectual orgânica.

Os intelectuais orgânicos constituem um grupo social autônomo que cria para si ao mesmo tempo de modo orgânico uma ou mais camada de intelectuais que lhe dão homogeneidade e consciência de sua função. (GRAMSCI, 1988, p 22).

A hegemonia é a competência de unificar, através da ideologia, a conservação de um bloco social caracterizado por contradições. Disseminando, assim, um convencimento que somente viabiliza-se através do incremento de uma consciência histórica dos contextos, da realidade e de uma consciência histórica; só poderíamos conquistar uma sociedade efetivamente civil, com possibilidades de autogovernar-se.

3.2 O neoliberalismo no Brasil

O neoliberalismo se firmou enquanto projeto no Brasil, após sua consolidação em toda a América Latina. Suas características se diferenciam de concepções socioeconômicas, especificidades e diferenças dos projetos neoliberais implementados em distintos países latino-americanos, em que pese sua mesma concepção doutrinária e o mesmo programa político. Esse Projeto foi constituído através das disputas políticas entre as diversas classes sociais e frações da elite. Destaca-se que, não havia um projeto neoliberal previamente planejado e acabado. O que explica, de certo modo, algumas propriedades próprias da atuação do neoliberalismo no Brasil.

Com características próprias o neoliberalismo brasileiro, age predominante, em determinada fase do processo de produção ampliada do capital. Refere-se, pois, a uma dimensão de ordem conjuntural, em que as medidas de redução dos custos da reprodução da força de trabalho e dos direitos sociais, de privatização de empresas e serviços estatais e de abertura econômica tornam-se hegemônicos no processo de implementação da política estatal.

Segundo Oliveira (2003), esse processo estabelecido pela instituição estatal tentava garantir condições materiais em favor da expansão do novo modelo de acumulação do capital industrial. A classe dirigente expande seus ideais através do controle hegemônico da sociedade civil, fortalecendo a ideia de senso comum entre os demais grupos sociais, e repercutindo sua ideologia como lucrativa e de sucesso na atuação do Estado.

A política estatal, sob o domínio do neoliberalismo, promove uma investida política das classes dominantes sobre as classes subalternas, ampliando seu poder econômico, especialmente no pensamento hegemônico através da política e da cultura. Sendo efetivada tal doutrina, cria-se uma relativa unidade dos interesses da burguesia, que foi interrompida por contradições que nos permitem entrever o lugar ocupado pela classe ou fração hegemônica que tem seus interesses priorizados por essa doutrina em termos globais. (GRUPPI, 1978).

A contradição se desenvolve nos conflitos de classe que se efetivam em cada formação social. Contudo, para compreender o processo de implementação das políticas neoliberais é fundamental não superestimar o papel do movimento

intelectual que deu origem ao neoliberalismo, o qual priorizou os princípios doutrinários e sua caracterização enquanto prática política.

Retomando a estruturação do neoliberalismo no Brasil, destacamos que com o fim da ditadura militar (1970), quando a inflação deveria ser controlada ou debelada, a indústria brasileira estava defasada em relação ao avanço tecnológico de outros países ocidentais. O modelo desenvolvimentista começou a entrar em crise e dar sinais de colapso em âmbito mundial. Seguem pontuados os aspectos essenciais do projeto econômico desse modelo que define a sociedade brasileira:

Desenvolvimentismo é a ideologia de transformação da sociedade brasileira definida pelo próprio projeto econômico que se compõe dos seguintes pontos fundamentais: a) a industrialização integral é a via de superação da pobreza e do subdesenvolvimento brasileiro; b) não há meios de alcançar uma industrialização eficiente e racional no Brasil através das forças espontâneas de mercado; por isso, é necessário que o Estado a planeje; c) o planejamento deve definir a expansão desejada dos setores econômicos e os instrumentos de promoção dessa expansão; e d) o Estado deve ordenar, também, a execução da expansão, captando e orientando recursos financeiros, e promovendo investimentos diretos naqueles setores em que a iniciativa privada seja insuficiente. (BIELSCHOWSKY, 2002, p.7).

Na década de 1980, o Brasil, pós-regime ditatorial, teve início a redemocratização da sociedade. Os ideais democráticos invadem os espaços políticos e são a causa das reivindicações dos movimentos sociais desta época. O princípio democrático é inserido na Constituição Federal de 1988 e o direito à educação é garantido na Lei, como parte dos direitos sociais, assim como a gestão democrática da educação. (PERONI, 2008).

Entender a consolidação do neoliberalismo no Brasil demanda prévia atenção a algumas particularidades políticas e econômicas. O País enfrentou, ao longo das últimas décadas, um processo inflacionário devastador, que deixou um saldo dramático de miséria e concentração de renda. É importante considerar as contradições sociais que se avolumam e a possibilidade dos governos sejam pressionados a assumirem pautas contrárias ao neoliberalismo econômico.

O Presidente Collor de Mello (1990-1992) propôs a abertura do mercado nacional e o avanço nas privatizações de estatais, a criação de uma nova moeda. Medidas que causaram grande impacto socio-econômico e político.

De acordo com Pereira:

Em 1991, com o início do governo Collor, ou seja, com a mudança geral do Ministério que ocorre e, especialmente, com a mudança da equipe econômica, a nova coalizão política liberal, conservadora e cosmopolita que estava formando-se desde o fracasso do Plano Cruzado, chega ao poder. A partir de então, o país estará sob o domínio do pacto liberal-dependente. Dele passam também a ser excluídos os empresários industriais e a burocracia pública que, entre 1930 e 1986, haviam sido as duas principais classes dirigentes. (PEREIRA; DINIZ, 2009, p. 26).

A partir do Governo Collor (1990-1992), o modelo neoliberal é consolidado no cenário brasileiro em consonância com a estratégia político-econômica defendida, antecipadamente, no documento de sua campanha eleitoral, sob o título Diretrizes de Ação do Governo Fernando Collor de Mello⁸, em que ressalva a centralidade e sua intenção de estabelecer uma nova relação entre o Estado e a iniciativa privada com vistas ao processo de modernização da esfera estatal.

Segundo Oliveira (2003), surgiu o neoliberalismo à brasileira, em vez da austeridade britânica, nasceu como uma farsa excêntrica, a partir da postura do presidente Collor. Contraditoriamente, a sociedade civil brasileira mostrou uma extraordinária vitalidade, respondendo aos ataques neoliberais, através de uma resistência organizada, a exemplo da atuação de três importantes centrais sindicais: Central Única dos Trabalhadores (CUT), Central Geral dos Trabalhadores (CGT) e a União Sindical Independente (USI).

Esse processo de luta política não inibiu uma reconfiguração da estrutura de classes dentro do país e fora dele. Na década de 1990, surge no cenário internacional nova configuração que perpassou pelo fortalecimento de grandes corporações do setor financeiro. Esse cenário favoreceu a reorganização das economias e de novo projeto neoliberal. (PEREIRA; DINIZ, 2009).

⁸ 8000 reais); os preços deveriam voltar aos valores de 12 de março; mudança da moeda: de cruzados novos para cruzeiros, sem alterações de zeros; início do processo de privatização de estatais; reforma administrativa com o fechamento de ministérios, autarquias e empresas públicas; demissão de funcionários públicos; abertura do mercado brasileiro ao exterior com a extinção de subsídios do governo; flutuação cambial sob controle do governo. A medida mais polêmica do Plano Collor foi a retenção das poupanças nos bancos, para os correntistas que tivessem depósitos acima de 50.000 cruzeiros. Rapidamente, isto foi chamado de “confisco” pela população. (CARNEIRO, 2002, p. 162).

Esse novo Projeto passou a ser desenhado e fortalecido, ultrapassando o campo meramente doutrinário para se constituir em um programa político, com a formação de uma percepção entre as diversas frações do capital. Esse fenômeno favoreceu o crescimento do projeto político neoliberal e a conformação do novo modelo econômico, o qual redefiniu as relações na sociedade brasileira.

O crescimento desse modelo estimulou o movimento de transnacionalização dos grandes grupos nacionais e o fortalecimento do bloco dominante. Esse processo demonstrou a fragilidade do sistema financeiro brasileiro e a dependência crescente da economia nacional ao capitalismo internacional.

Esse movimento configurou o aliamento do Governo Collor com o capital internacional. Para compreender a natureza desse Governo faz-se necessário destacar alguns aspectos centrais de sua política econômica e social. Segundo Oliveira (1992), os dois planos de estabilização monetária, executados em março de 1990 (Plano Collor I) e janeiro de 1991 (Plano Collor II) ⁹.

O Governo Collor segue adiante com sua agenda neoliberal e assina um novo acordo com o Fundo Monetário Internacional (FMI)¹⁰ disposto a cumprir as exigências estabelecidas, sem considerar o avanço das organizações da sociedade civil, que contribuíram para impedir em parte os avanços econômicos e políticos do neoliberalismo. O acordo, no entanto, submete o Estado brasileiro a uma rigorosa campanha de austeridade à economia nacional, buscando cumprir rígidas metas fiscais e pressões para desregulamentação do mercado interno.

Findo o período Collor, pós-impeachment, assume o presidente Itamar Franco (1992-1994), que adotou uma política econômica baseada no Plano Real, sob as diretrizes recomendadas pelo modelo neoliberal. Assume como seu Ministro da

⁹O Plano Collor I de janeiro de 1990 e Plano Collor II de 1991 se igualam por não lograrem efetivamente conter as altas taxas inflacionárias nem a recessão econômica no país –, e as contrarreformas neoliberais que vieram acompanhadas desses planos, sobretudo, as políticas de abertura econômica e financeira, de privatização e de redução dos direitos sociais e trabalhistas. O Plano Collor I desempenhou um papel mais decisivo que o Plano Collor II no processo de efetivação do neoliberalismo no Brasil, visto que foi desse pacote econômico adotado em 1990 que saíram as principais diretrizes para uma economia voltada para o livre mercado.

¹⁰O Fundo Monetário Internacional (FMI) passou a recomendar oficialmente a adoção de um conjunto formado por dez medidas econômicas voltadas para promover o ajustamento econômico de países subdesenvolvidos que passavam por dificuldades. Esse conjunto de medidas, formulado por economistas de instituições situadas em Washington (EUA) como o FMI, o Banco Mundial e o Departamento do Tesouro dos Estados Unidos, foi fundamentado em um texto do economista John Williamson, do International Institute for Economy, e por ele denominado de Consenso de Washington. (OLIVEIRA, 1992, p 57).

Fazenda, o sociólogo Fernando Henrique Cardoso (1995-2002), cuja proposta se apresenta com o rótulo de “modernização nacional”, passando a atender às demandas do capital internacional e contraditoriamente apresenta um sistema de proteção social baseado a promover a igualdade de oportunidades e a proteger os grupos vulneráveis, priorizando o suposto Bem estar social.

As reformas inseridas nessa lógica agruparam uma classe dirigente do bloco político ideológico conservador, cabendo às demais classes na suposta “aliança” municiarem a base para a conservação desta hegemonia. Assim, a hegemonia neoliberal constituiu uma hierarquia dos grupos sociais no Brasil, agrupando a burguesia financeira nacional e o agronegócio, encarregadas de coordenar a condução do processo hegemônico, fortalecida pelos setores da oligarquia nacional. As classes subalternas que formavam o grupo social excluído do bloco hegemônico, não da direção do sistema hegemônico. Assim, as demandas só eram atendidas se não contrariassem os interesses do Estado.

Pode-se inferir que esse processo está incluso na ação. Assim, é fundamental a filosofia real da busca do agir. O problema, entretanto, é viabilizar a unidade desse processo social. Para explicitar a filosofia dominante, Gramsci (2001) aponta que a crítica à concepção imposta às classes subalternas e à construção de uma nova percepção faz-se necessária, haja vista a falta de unidade na classe dominante entre teoria e a prática.

A construção do processo de hegemonia, inclusive em sua materialidade, não é única, ela pode apresentar-se de forma distinta, de acordo com o contexto histórico e o equilíbrio das forças. Assim, a hegemonia não ocorre apenas na esfera da sociedade, e pode acontecer em níveis nacional, internacional, do campo, da cidade, entre classe e grupos. (GRAMSCI, 2001).

Ao analisarmos a configuração do neoliberalismo no Brasil, destacamos as medidas adotadas no Governo de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002). Um Governo marcado inicialmente pelo sucesso do Plano Real, como estratégia que garantiu sua vitória eleitoral gestada pelas novas elites centradas em viabilizar no Brasil através da coalização de um novo poder, capaz de sustentar o programa de estabilização econômica e desenvolver um novo ciclo econômico para o Brasil.

Esse novo Governo tomou uma série de decisões, que inibiam a atuação empresarial pelo Estado, a ser transferida para a iniciativa privada; prometiam o equilíbrio das finanças; extinção de privilégios para categorias de servidores;

promoção e ampliação de políticas sociais, e maior inserção da economia brasileira no cenário mundial.

Outras agendas com características notadamente neoliberais foram defendidas, entre elas destacamos: a) estudos no Ministério do Trabalho para permitir a contratação temporária de trabalhadores; b) as reformas propostas para a Previdência e área econômica intentam abrir espaço para o mercado, diminuindo o papel do Estado; c) concessões e privatizações; d) a taxa de juros, mantida excessivamente alta, ao lado da abertura ao capital financeiro internacional, era uma forma de atrair para cá o chamado capital volátil, em boa parte especulativa; e) a falta de medidas protecionistas leva, de roldão, setores inteiros da economia brasileira, como calçados, têxteis e autopeças. (PEREIRA; DINIZ, 2009).

O neoliberalismo que predominou tinha em Gustavo Franco, Winston Fritsch e Pedro Malan seus maiores defensores. A prioridade era a estabilização rápida dos preços mediante diversas medidas como mudanças no câmbio (supervalorização frente ao dólar), estímulo à concorrência e ao ajuste fiscal. Em função da crise do México (1994), contudo, os alicerces do Plano Real foram abalados no tocante ao financiamento externo e ao desequilíbrio da balança comercial. A partir desse anúncio de crise teve início o segundo Governo de FHC, que se estendeu até 1998. (SALLUM, 2003).

Segundo Bobbio (1999), a doutrina do Estado liberal é compreendida como um limitador. Esses limites estão concentrados em duas condições: limites quanto aos poderes e função. Defensores do Estado Mínimo, os neoliberais creditam ao mercado a capacidade de regulação do capital e do trabalho; e consideram as políticas públicas as principais responsáveis pela crise que atinge às sociedades, assinalando que a intervenção estatal tende a desrespeitar os princípios da liberdade e da individualidade, afetando o equilíbrio e a ordem, tanto no plano econômico como no plano social e moral.

O novo Estado mínimo ressurge em um contexto de opções ideológicas respaldadas pelo argumento da crise do Estado Providência e pela acumulação de déficits públicos, impulsionando uma reordenação de papéis dos setores público e privado à luz de novas bases, sobretudo, fundamentado em discursos de sustentabilidade das finanças públicas e apoiada pelo new public management.

Iniciou-se uma nova fase no Governo Lula (2003-2019), e os ideais neoliberais foram, de certa forma, minimizados. Ficou evidente, no entanto, um contrassenso, a

exemplo da concentração da riqueza em um tipo específico de mercado, o financeiro, contraditoriamente aos investimentos em programas sociais e redução da pobreza. Os membros da equipe governamental tocaram timidamente na herança neoliberal de FHC: a abertura comercial, a desregulamentação financeira, a privatização, o ajuste fiscal e o pagamento da dívida, a desregulamentação do mercado de trabalho e a desindexação dos salários imposta aos trabalhadores. correspondiam a ideais defendidas pelos neoliberais.

3.3 Contextualizando a administração pública gerencial

No contexto do capitalismo brasileiro, a agenda instituída pelo neoliberalismo abrange: privatizações e regulação do mercado. Essa agenda evidencia que o capital tem o intuito de promover um conjunto de medidas que visam consolidar uma ação padronizada. A principal proposição é tratar a Educação como parte do mercado, considerando um sistema de bens e serviços.

Essa ingerência está configurada através da ação de novas instituições que se constituem em um movimento organizado, financiado e instituído por empresários, Organizações Não Governamentais (ONG), fundações privadas, institutos, e uma indústria educacional. Tais instituições afirmam ter soluções imediatas para as questões educacionais. Para eles a prioridade é a lógica do mercado, que acumula resultados positivos na gerência da iniciativa privada e, portanto, deveria ser à base das reformas educacionais no Brasil.

É neste cenário que destacamos três dos principais conceitos desse modelo: a responsabilização, a meritocracia e a educação por resultados. A política de responsabilização no Brasil, espelhada por outras experiências internacionais, tomou o caminho de ser induzida pelo Estado. Tornando-se, pois, uma experiência de cobranças individualizadas, sem a participação de coletivos organizados; imputando ao conjunto dos profissionais a responsabilização.

Segundo Brooke (2008), a responsabilização é algo recente no Brasil.

A responsabilização é relativamente recente no Brasil. A explicação da aplicação do termo para a realidade brasileira ganhou destaque inicial em um texto de Ana Maria Campos (1990), intitulado “Accountability: quando poderemos traduzí-la para o português?”. Somente a partir da organização de cidadãos vigilantes e conscientes de seus direitos, haverá condição para a accountability. (BROOKE, 2008, p. 95).

Essa política sublinha a atuação dos sujeitos envolvidos no desempenho escolar dos estudantes, de modo a promover a melhoria das práticas pedagógicas e da gestão escolar. Seu objetivo é investir na melhoria dos resultados educacionais, mediante à criação de consequências para a escola ou para os (as) professores (as), sejam elas materiais ou figuradas. As consequências materiais estão relacionadas a ganhos e bonificações. Os prejuízos simbólicos estão relacionados à exposição pública de resultados, causando constrangimentos aos professores (as) e à comunidade escolar. Esse investimento para analisar os resultados ~~per~~passa por uma decisão de autoridade, uma vez que os de testes são procedimentos padrões impostos e integrados ao sistema de informação.

Esse procedimento visa constituir uma cultura organizacional no interior das unidades de ensino, abalizada nos princípios da gestão estratégica e no controle de qualidade; propícia à racionalização, eficiência e eficácia dos procedimentos pedagógicos. As diferentes maneiras de *accountability* são parâmetros que aparecem por intermédio de mudanças nas redes e sistemas de ensino para viabilizar políticas de controle dos sistemas educacionais.

Assinalamos três modalidades de responsabilização: a burocrática, que procura integrar as normas ditadas pelos sistemas de ensino. O professor (a) é responsabilizado (a) diante da burocracia que o contratou. A segunda modalidade é o estabelecimento de padrões de comportamento profissional conforme os preceitos estabelecidos pelos colegas de trabalho, ou seja, os profissionais da educação são responsáveis em manter o padrão profissional diante de seus pares. E a terceira é a responsabilidade da escola. (ANDERSON, 2003).

Debater tais questões remete à apreensão de um conjunto de determinantes relacionados às consequências estabelecidas. Brooke (2008) afirma que as políticas de responsabilização podem ser classificadas em *low-stakes* (baixo impacto) ou *high-stakes* (alto impacto). As de *low-stakes* referem-se às consequências relacionadas à divulgação pública do desempenho das escolas, onde está embutido o sucesso ou fracasso dos professores (as) e dos estudantes. Enquanto as de *high-stakes* estão ligadas à bonificação – não punição, o qual privilegia um determinado grupo. Os *high-stakes* dizem respeito a políticas de incentivos salariais, sendo que a consequência material pode ser negativa, acarretando, por exemplo, a dispensa de professores e o fechamento de escolas.

O papel da escola é basilar, pois sendo ela uma construção social dentro de um sistema marcado pelas desigualdades sociais e pelas contradições, características essas inatas da sociedade capitalista; a escola assume um papel essencial no que diz respeito à formação de sujeitos com consciência e participação política, passando a representar um espaço de democratização e socialização do conhecimento, permitindo que o sujeito desenvolva condições de interferir na realidade em que vive, denotando preocupação, opiniões, exigências e comprovando uma mobilização, ampliando sua consciência social.

Vale ressaltar, ainda, a estreita e necessária analogia com a produção do conhecimento e no comando do jogo político. Esta relação está posta quando da importância de um alargamento cultural que permita a formação de uma nova concepção de mundo, produtora de uma busca concreta por uma nova sociedade. Gramsci (2001) ressalta que esta nova percepção se mostra como constituição de uma vontade coletiva nascida da ação sólida do Homem que, por suas necessidades históricas, age e modifica a realidade. A cultura mostra-se, paralelamente, como um conhecimento que se determina na ação, por intermédio do qual o pensar se cria e se transforma.

Em linhas gerais, interpõem-se críticas e reservas às políticas e práticas de responsabilização, como expansão dos atuais modelos de avaliação externa. Embora seja admitido o discurso em nome do direito à educação, não dispensa os questionamentos, que miram, por exemplo, a prevalência de soluções gerenciais aos empecilhos da educação pública e aos problemas escolares. Estes destacando seus efeitos sobre o currículo, a gestão e o trabalho docente. Como consequência desse processo, destacamos a divisão dos sistemas educacionais e a forte pressão sobre os (as) professores (as). Contribuindo, assim, para a desresponsabilização do Estado por meio de políticas meritocráticas.

Estabelecidos alguns marcos desse debate, é preciso compreender que esse processo está interligado à globalização, que instigou ainda mais a competitividade entre países e empresas. Logo, repercutindo fortemente na educação, a qual passou a ser sinônimo de produtividade. Essa concepção refletiu diretamente nas dimensões humana, cultural, artística e filosófica, dificultando a efetivação de um modelo de educação que valorize a formação para a cidadania. O paradigma do trabalho coletivo passa a ser substituído por ganhos individualizados. Empreender,

portanto, passa a ser não somente um dos objetivos estabelecidos, mas também o caminho do sucesso individualizado para construção dos sujeitos.

Além do processo de individualização, o segundo conceito de meritocracia, enquanto conceito político, utilizado em ambientes corporativos e que se define como a escolha ou promoção de alguém conforme seus méritos e competências. Na educação está associado à responsabilização dos resultados educacionais, articulando-se políticas de bonificação ou premiação baseada no cumprimento de metas de desempenho. A valorização pelo mérito é prioritária nas políticas educacionais no contexto da educação brasileira. Considerando essa lógica, são inúmeros os projetos nas esferas municipais, estadual e federal visando a incorporar essa prática aos sistemas de ensino.

Como terceiro conceito, salientamos a reflexão acerca da ingerência do setor privado na educação. A Organização Mundial do Comércio (OMC) vem recomendando a inclusão da educação na lista de produtos comercializáveis. O interesse do grande empresariado pela educação visa a consolidar um novo campo nos negócios, ampliando, assim, os serviços oferecidos, subordinando a educação às leis do mercado internacional. As questões da privatização não se limitam à redução da participação do Estado em suas funções clássicas, mas, sim, na sua reconfiguração e fortalecimento em favor do capital e das elites dominantes dispostas a explorar comercialmente os serviços públicos. (SILVA, 2002).

A propósito da natureza das desigualdades no Estado Nação¹¹ e da crescente dependência da Educação, as demandas do capital, o qual promove uma desumanização crescente das relações sociais, decorre de um recorte que não considera a diversidade de raça, gênero, entre outros. Ball (2003) pontua os avanços do capital, privilegiando uma classe que detém o capital cultural e econômico.

Sobre o termo Público Não-Estatal há várias concepções a partir de distintas matrizes teóricas com maior ou menor ênfase na possibilidade de construção de uma esfera pública efetivamente democrática no quadro do capitalismo tardio.

¹¹Os Estados Nacionais defendem algumas formas de dominação: controle da inflação e das taxas de juros; privatização a educação e dos bens e serviços oferecidos pelo Estado; flexibilidade de direitos e desregulação do mercado de trabalho; estabelecer metas de sucesso para educação escolar. (BALL, 2003, p. 56).

Frigotto (2000) entende este movimento como um novo campo de luta centrado diretamente contra os efeitos destrutivos das políticas neoliberais. Encampam esta luta, grupos, movimentos sociais, ONG, igrejas, sindicatos, entre outros, de origem, expressão social, cultural e política, profundamente heterogêneas. “O que os move é, ao mesmo tempo, o senso de limite, revolta e, certamente, a utopia e a crença de que é possível dar outro destino à ciência e aos frutos do trabalho social”.

Desse modo, qual o papel da educação? Para analisar a educação, faz-se necessário compreender a relação intrínseca entre política e cultura, que permite redefinir seu papel e sua função. Acrescenta-se a importância dada pela sociedade aos partidos políticos que emitiram um novo julgamento, destacando seu papel de construtora de conhecimento filosófico e político. Isso, à medida que se pontua na escola como uma estrutura reservada aos jovens das classes privilegiadas, convertendo-se, cada vez mais, em uma escola aberta também aos jovens das classes subalternas. (MANACORDA, 2008).

Assinalamos a relação intrínseca entre política, educação e cultura, contrapondo-se aos ideais burgueses, respeitando as expectativas e necessidades do movimento operário. A relevância da cultura para as classes subalternas está relacionada à crítica à cultura burguesa e às formas de dominação intelectual e política que tal cultura impõe.

Gramsci (2001) elencou, em seus escritos, uma análise da educação, na qual interpretava a escola como um disseminador de uma nova cultura; um espaço facilitador de construção de uma consciência política crítica. Essa nova cultura constitui-se em uma ação política, uma nova forma de pensar, um comprometimento coletivo com a sociedade.

A escola é uma estrutura social dentro de uma estrutura marcada por desigualdades de classe, de raça, entre outros contrassensos, marcas da sociedade capitalista. Seu papel é de formadora dos sujeitos, além do processo de construção do conhecimento; formação essa que inclui a participação social na perspectiva de interferir no contexto e no cotidiano, demonstrando seu poder de participação política. Contrapondo-se à formação que não privilegia o saber popular e nem a relação entre teoria e prática.

Na década de 1990, despontou uma nova configuração do Estado no Brasil, a partir da participação de empresas privadas nas ações e nas definições de políticas públicas educacionais. Uma crescente participação que se tornou uma tendência

dos últimos Governos em nível federal, estadual e municipal. Essa relação, segundo os defensores do gerencialismo visava aumentar a capacidade produtiva e a competitividade do setor público no país. E no âmbito social foi utilizada como mecanismo para minimizar as consequências das políticas macroeconômicas de cunho neoliberal, supostamente assegurando o controle do déficit fiscal e da governabilidade.

Trata-se de um debate bastante amplo, contudo envolve uma inter-relação no tocante à intervenção do privado na educação pública, destacando: a influência do neoliberalismo na nova configuração do Estado, o qual configura-se pela privatização do setor da educação e a constituição do modelo gerencial nessa configuração, constituindo um modelo de escola que privilegia os resultados quantitativos em detrimento dos qualitativos.

3.4 Políticas Públicas Educacionais: o Público e o Privado

A política pública, segundo a etimologia, refere-se à participação da população nas decisões da cidade, do território. Segundo Bobbio (2002), a origem da política, no sentido *politics*, está relacionada à atividade humana ligada à aquisição e conservação dos recursos imprescindíveis para a execução do poder sobre o Homem. Assim, a política abrange um conjunto de procedimentos formais e informais que anunciam relações de poder e se destinam à resolução pacífica dos conflitos quanto aos bens públicos.

Essa concepção defende que as políticas públicas são fruto da ação humana e todo seu processo de desenvolvimento ocorre através de um sistema de relações sociais. E ao apreenderem, adaptarem e traduzirem essas relações realizam um tipo de acomodação e combinação entre um conjunto de elementos contraditórios que serão refletidos nas marcas que as caracterizam.

Azevedo (2001), define a Política Pública como o Estado em ação. A autora pontua que as políticas sociais promovidas pelo Estado, segundo os neoliberais, são responsáveis pelo endividamento interno e externo, sendo necessário o incentivo a produtividade; o que gera certa dependência do próprio Estado interferindo no mercado e provocando distorções. Os neoliberais entendem que as políticas sociais devem ser minimizadas, não sendo prioridade para o Estado. Assim, é preciso garantir a execução do Estado mínimo. As políticas educacionais gestadas pelo

Estado têm um preponderante papel no sentido da socialização política e como equilibrar a distribuição do poder.

Peroni destaca a seguir a estratégias de superação da crise do Estado:

As estratégias de superação dessa crise foram, principalmente, a reestruturação produtiva, a globalização, o neoliberalismo e a Terceira Via. Todas elas desenharam o papel do Estado. São movimentos diferentes e complementares, muitas vezes chamados de globalização ou neoliberalismo, com características específicas, e redefinem o papel do Estado principalmente para as políticas sociais. (PERONI, 2008, p. 112).

Sob a perspectiva neoliberal, não é o capitalismo que está em crise, mas o próprio Estado. A saída para superar a crise do capitalismo seria diminuir a ação do Estado, pautada na lógica da redução de seu papel de executor ou de prestador direto dos serviços. O que implicaria reduzir sua atuação. O mercado deve suprir as possíveis falhas do Estado e, por conseguinte, a lógica do mercado prevaleceria para garantir a eficiência e a produtividade da ação estatal. (MORAES, 2001).

No Brasil, desponta um movimento similar através da atuação de empresários que críticos sobre a ineficiência do Estado, passam a adotar ações no campo da educação, a exemplo do movimento Todos pela Educação, dentre outras organizações centradas não somente em interferir nas políticas educacionais, mas na busca da realização de negócios, como venda de pacotes privados.

Dourado (2007) aponta que o debate acerca da educação brasileira tem sido permeado por confrontos entre os defensores da educação pública e os defensores da educação privada. Estes confrontos passam por transformações e resultam na falta de delimitação entre as esferas pública e privada.

Tais processos redirecionam a própria definição de público e privado, natureza e caráter, possibilitando novas classificações tais como: público, privado, estatal, comunitário, público não-estatal, terceiro setor, quase mercado, privado, porém público, dentre outras que, por vezes, objetivam apresentar tal embate por meio de simulacros, adjetivações, sem contribuir para avanços no tocante à apreensão dos novos conteúdos político-ideológico desse processo de complexificação e de disputas sociais. (DOURADO, 2007, p. 10).

Esta arena de disputas vivenciadas na política educacional e seus incrementos assumem arranjos complexos no interior das unidades educacionais, conduzindo a cenários confusos. Os embates entre o público e o privado atingem as instituições escolares. Um percurso que mobiliza a discussão sobre tais políticas articula-se ao

conceito de hegemonia à proporção que suscita a educação como uma dimensão política. Compreendendo o processo hegemônico como a conquista de uma classe sobre as outras.

Constituir uma hegemonia implica na predominância da classe dirigente não restrita à área econômica, mas ampliando para a cultura. Isto significa que a classe pretendente ao comando sobre a sociedade civil necessita assegurar, previamente, a hegemonia de uma classe; o que não implica na autonomia da superestrutura sobre a estrutura. A sociedade civil como uma parte da superestrutura, na adequar o pensar acerca das relações sociais. Além, obviamente, de indicar novas relações entre estrutura e superestrutura, fortalecendo a centralidade das superestruturas na análise das sociedades. (COUTINHO, 2001).

O Estado como agente normativo e regulador da atividade econômica é responsável pelo estabelecimento de parcerias e normas. Contudo, no Brasil, não existe uma participação efetiva da sociedade no controle e fiscalização dessas normas. Aliado a esse processo o Estado acumula as funções de fiscalizar, incentivar e planejar. Há, também princípio da proteção integral e o referente à prioridade absoluta dos seus direitos. Vale ressaltar, ainda, os princípios relativos à Administração Pública, especialmente os que estão previstos no caput do Artigo 37 da Constituição Federal de 1988: legalidade, impessoalidade, moralidade, publicidade e eficiência.

Desse modo, o Estado brasileiro firmou tratados internacionais que envolvem o tema educação e explicitam o direito à educação em diversos capítulos da Constituição. Com destaque para o Artigo 6º, que assinala o direito à educação é como um direito social e, portanto, tem por objetivo “assegurar aos cidadãos as condições materiais que lhes permitam exercer a cidadania plena.” Desse modo, o Estado deve formular e implementar as políticas públicas que favoreçam o acesso dos cidadãos à educação na perspectiva de garantir uma vida digna e justa (PEIXINHO, 2008).

A atual crise do capital vem reconfigurando o processo de hegemonia: diversas mudanças afetaram as formas de produção, e, também, o papel do Estado e das Políticas Públicas Educacionais, suscitando assim o debate sobre a participação do setor privado no atendimento educacional público, cheio de controvérsias e polêmicas desde a Constituinte republicana de 1890-1891 em que se discutia o

apoio às instituições de cunho religioso, enquanto que os positivistas defendiam uma educação laica e livre.

A expressão parceria público-privada adotada neste estudo implica na capacidade de inferência do setor privado, o qual passa a dispor junto à administração pública, por meio da admissão total ou parcial de responsabilidades até então atribuídas ao poder público.

A defesa do ensino privado fez crescer o debate da importância do repasse de recursos públicos para as instituições privadas, uma disputa acirrada na Constituição de 1988, consolidando a posição hegemônica de que o fundamental não era garantir a consolidação das escolas confessionais, mas a superação da crise financeira do setor privado. Assim, o setor empresarial passa a defender a serventia dos fundos públicos para a área educacional como um projeto prioritário.

A comercialização da educação pública não é uma abstração, e ocorre via sujeitos e processos. São sujeitos individuais e coletivos que estão cada vez mais organizados, em redes local e global. O público e o privado na educação são projetos em disputa. Algumas instituições têm fins lucrativos e outras não, ou não claramente, mas é importante destacar que entendemos as redes como sujeitos (individuais e coletivos) em relação, com projeto de classe (PERONI, 2003).

Na arena das políticas educacionais e de seus desenvolvimentos efetivos, a relação público-privada assume cenários complexos e ambíguos em função de sua natureza e de suas experiências. O conflito público/privado incide diretamente nas instituições escolares, à medida que propõe funções e atividades que são características do papel do Estado. Desta feita, a lógica do mercado deve valer-se, sobretudo, do Estado, visando garantir sua eficiência e produtividade. Essa consignação tem se consolidado através de formas na educação, apontando o mando externo, denominado de privatização exógena,¹² e da privatização endógena, no interior do setor público.

¹²Os modelos de privatização são qualificados por o exógeno e o endógeno. A privatização “exógena” é definida como aquela que envolve a abertura dos serviços públicos de educação ao setor privado por meio de acordos com base no benefício econômico e uso do setor privado na concepção, gestão ou prestação de diferentes aspectos da educação pública. Já a privatização “endógena” envolve a importação de ideias, métodos e práticas do setor privado para tornar o setor público cada vez mais comercial. (BALL E YOUDELL, 2008).

Esses interesses são contraditórios ao papel do Estado, surge a ideia salvacionista, de que o privado deve garantir a qualidade da educação pública. Segundo Peroni (2003), a proposição de reformar do Estado visava enfraquecer sua ação na perspectiva de superar a crise. Assim, competiria ao mercado sobrepujar as falhas do Estado. Desta feita, a lógica do mercado deve valer-se, sobretudo do Estado, visando garantir sua eficiência e produtividade. Essa consignação tem se consolidado através de formas na educação, apontando o mando externo, denominado de privatização exógena,¹³ e da privatização endógena, no interior do setor público.

No Brasil, o processo de privatização do público ocorre tanto por meio da influência na formulação das políticas quanto na sua implementação, a exemplo do referido movimento “Todos pela Educação”, com a atuação de empresários junto ao Governo Federal, tanto na agenda educacional quanto na venda de produtos educativos. Isso também ocorre por meio da execução, através de assessorias e Formações, avaliação, monitoramento, premiação e sanções que permitem um controle de que seu produto será absorvido.

O que por um prévio entendimento da influência de órgãos internacionais que interferem nessa construção, a exemplo do Banco Mundial cerne do poder internacional que, articulado ao FMI, impôs aos países em desenvolvimento um programa de ajuste aos interesses do grande capital, agindo no monitoramento e na aplicação de sanções econômicas aos países que não se ajustaram às suas diretrizes.

Segundo Frigotto (2000), a função do Banco Mundial¹⁴ e de outras instituições foi abordada no Consenso de Washington, no qual as principais orientações

¹³Os modelos de privatização são qualificados por o exógeno e o endógeno. A privatização “exógena” é definida como aquela que envolve a abertura dos serviços públicos de educação ao setor privado por meio de acordos com base no benefício econômico e uso do setor privado na concepção, gestão ou prestação de diferentes aspectos da educação pública. Já a privatização “endógena” envolve a importação de ideias, métodos e práticas do setor privado para tornar o setor público cada vez mais comercial. (BALL E YODELL, 2008).

¹⁴ O Banco Mundial, agência que assume liderança juntamente com outras agências multilaterais de financiamento no processo de renegociação da dívida dos “países em desenvolvimento”, mediados por uma série de “[...] condicionalidades econômico-financeiras e político-ideológicas circunscritas aos planos de empréstimos para os ajustes estruturais e setoriais. O Banco Mundial agrupa os países de baixo e médio ingresso escolar, segundo a definição feita pelo Departamento de Economia Internacional do Banco em seis regiões: África do Sul e Sahara, Ásia oriental e o Pacífico, Europa e Ásia Central, América Latina e Caribe, Oriente Médio e Norte da África e Ásia Meridional. (FIGUEIREDO, 2009, p. 1124).

neoliberais se referem ao papel do Estado. Os três pilares da reestruturação dessa proposta baseiam-se na diminuição do papel e tamanho do Estado na sociedade, através de privatizações.

Os gestores executivos do Banco Mundial implementaram as seguintes medidas, encaminhando-as aos governos nacionais que estavam com dificuldades econômicas de pagamento da dívida externa: ampliar a abertura comercial, aplicar o plano de estabilização monetária, controlar o déficit público, reduzir a presença do Estado na oferta dos serviços públicos, favorecer a liberdade para circulação de capitais externos, reformar o Estado, ampliar a liberdade para as atividades comerciais e de mercado, implementar políticas de privatização de empresas estatais, eliminar as barreiras impostas ao fluxo de capitais estrangeiros e estimular o desenvolvimento de empreendimentos privados nacionais e internacionais. (SILVA, 2002).

Os impactos negativos das políticas do Banco Mundial repercutiram no Brasil, na década de 1990, e foram rechaçadas por movimentos sociais, e parlamentares, que pressionaram pela reformulação de suas proposições de natureza compensatória e paliativa, denotativas de seu objetivo de manutenção e ampliação do modo de produção capitalista, pois sublinha que os problemas sociais decorrem do precário crescimento sociopolítico e econômico dos países em desenvolvimento. As diretrizes das políticas educacionais propostas pelo Banco Mundial passam a formalizar exigências aos países periféricos, a exemplo da eficiência dos sistemas de ensino, estimulando padrões de excelência, da melhoria da gestão dos recursos financeiros e da prestação de contas dentro dos prazos estipulados.

Essa dinâmica do mercado reduz, gradativamente, o papel do Estado, mediante o avanço do processo de privatização do parque estatal. Isso sob o suposto argumento de redução do déficit público, do controle da inflação e das diversas taxas que interessam ao mercado. Essas premissas de ajustes e reestruturação da economia promovem a redução de gastos públicos, que atingiram programas sociais, inclusive a educação, sob o argumento de ineficiência. Assim, a redefinição do papel do Estado é justificada em função da crise do capital e da necessidade de organizar novos arranjos que garantam o lucro e o avanço do Estado mínimo. Esse plano de reforma do poder público sedimentado no paradigma neoliberal defende como premissa a racionalidade política através da veiculação estreita com a economia e setores com ideais conservadores, em se tratando de cultura e redistribuição de renda.

O modelo do Estado mínimo, ancorado no neoliberalismo, perpassa, na contemporaneidade, por um processo hegemônico, que busca intervir em diferentes campos, com prioridade para a economia, saúde e educação. Sua estratégia de suporte ao capitalismo está sedimentada na proposição de reformas, Planos e Projetos, para artificializar a realidade ou apresentar demandas centradas em soluções para crises. Com isso, a única resposta residirá, sempre, nas proposições e narrativas neoliberais.

A discussão acerca da educação parte do pressuposto de que, sendo lócus da construção do conhecimento e da formação humana onde são travadas lutas contra as desigualdades sociais, o espaço escolar também é uma arena conflituosa. Um verdadeiro ambiente de debates, no qual as práticas políticas e ideológicas são consideradas, ou não, nas proposições dos projetos e nas políticas educacionais.

As sociedades capitalistas e o modelo de educação sob os moldes empresariais acabam por fortalecer os instrumentos de opressão e desqualificação, que são frutos da própria sociedade. São valores construídos cotidianamente, e estão impregnados de ideologias repassadas através do Estado burguês, da família, da escola, dos meios de comunicação, entre outros, que robustecem as hierarquias.

A partir da redefinição do papel do Estado na economia surgiram duas alternativas para suposta superação da crise do antigo modelo estatal. A primeira foi a introdução de padrões gerenciais na administração pública. E, a segunda, diz respeito à redução dos gastos na área social, em especial nas áreas de saúde e educação, sob a perspectiva de enxugar a máquina estatal. É quando desponta o modelo gerencial (*managerialism* ou *public management*) no campo da administração pública; e repercute a ideia de reduzir gastos na atual conjuntura.

A administração pública passaria a assumir um papel gerencial, com base em conceitos de eficiência, voltada para o monitoramento dos resultados educacionais e descentralização, o qual reconhece o cidadão como “cliente” dos serviços oferecidos pelo Estado.

O avanço da privatização na educação aponta várias perdas, dentre elas: a) a redução do papel social do Estado; b) a rigidez na formulação de metas; e c) a estruturação de padrões de excelência. Estes não observam os diversos aspectos da diversidade no ambiente escolar. Tal modelo de privatização visa criar, mesmo que artificialmente, uma unidade no modelo e nos procedimentos. (ADRIÃO, 2008).

Com a implantação do modelo gerencial, tivemos uma crescente participação do setor privado na educação pública, o que se tornou uma tendência dos últimos Governos em nível federal, estadual e municipal. Essa relação, segundo os defensores da perspectiva gerencialista visa aumentar a capacidade produtiva e a competitividade do setor público no país.

Nesse processo qual seria o papel da escola? Segundo Freitas (2018) o procedimento mais geral consiste em introduzir, em certo grau, os parâmetros de funcionamento de uma empresa no interior do serviço público, cuja ferramenta de aferição e certificação da qualidade está em dar visibilidade às avaliações, e requalificar os recursos para cumprimento das metas. Para tanto, é preciso promover um alinhamento das atividades desenvolvidas na escola com os resultados esperados, em uma dinâmica da lógica empresarial. Seguindo à lógica, as escolas que não conseguem atingir a meta de qualidade são monitoradas no sentido de garantir as formas de operação de uma empresa, por exemplo, bônus por mérito, consultorias privadas.

Na década de 1990, despontou uma nova configuração do Estado no Brasil, a partir da participação de empresas privadas nas ações e nas definições de políticas públicas educacionais bem como a proposição do modelo gerencial na administração pública. Uma crescente participação que se tornou uma tendência dos últimos Governos em nível federal, estadual e municipal.

Essa relação, segundo os defensores do gerencialismo visava aumentar a capacidade produtiva e a competitividade do setor público no país. E no âmbito social foi utilizada como mecanismo para minimizar as consequências das políticas macroeconômicas de cunho neoliberal, supostamente assegurando o controle do déficit fiscal e da governabilidade.

4 OS DETERMINANTES DO RACISMO NO BRASIL E A POLÍTICA PARA DIVERSIDADE

O cerne desse capítulo sublinha a construção histórica da categoria diversidade étnico-racial; os determinantes do racismo no Brasil através das seguintes teorias raciais: Eugenia no Brasil, a ideologia do branqueamento, mestiçagem e democracia racial, e a agenda da diversidade na política educacional brasileira, que pontua as dificuldades e possibilidades na construção dessa política pública voltada para promoção da igualdade racial.

4.1 A construção histórica da diversidade étnico-racial

A diversidade étnico-racial revela-se historicamente, um fenômeno estruturante da sociedade brasileira. Contudo, apesar de seu eminente caráter dotado de materialidade e historicidade, ainda não é reconhecida e apreendida como uma característica positiva da sociedade brasileira. O que repercute em processos de discriminação, hierarquização, inferindo diretamente no modo de ser e na construção das identidades – em especial de crianças e jovens negros (as). O que denota a necessidade da compreensão histórica desse processo de construção das desigualdades humanas e o seu encadeamento na perspectiva de aceitação das diferenças, enquanto componente da sociedade brasileira.

A categoria diversidade, ao longo do processo histórico, foi marcada por ideologias que sustentaram as diferenças humanas enquanto desigualdade. O qual teve início na Antiguidade. E, portanto, a hierarquização entre os seres humanos baseava-se, inicialmente, em conceitos fundamentados na diferença, que remetem aos pressupostos de definição do barbarismo, a exemplo da Grécia Antiga, que, nesse período, usava esse termo para a diferenciar os gregos e outros povos. Originando uma seleção entre bárbaros e civilizados. Seyferth (2002) registra:

No início do século XVI, o termo bárbaro adquiriu dois significados relacionados: era amplamente aplicado aos povos não cristãos e, mais frouxamente, usado para descrever qualquer grupo humano que se comportasse de modo incivil, selvagem. Essas criaturas incivis ou selvagens foram consideradas seres humanos imperfeitos; portanto, o termo “bárbaro”, acrescido de mais um sinônimo, era aplicado no sentido étnico, aos não cristãos e a todos os que não viviam de acordo com as normas sociais e culturais europeias. (SEYFERTH, 2002, p. 19).

A despeito do termo bárbaro utilizado inicialmente para designar o intruso, o estrangeiro, tornou-se posteriormente denotativo de desigualdade cultural e incivilidade. Com isso, foi tomado como referencial uma base comportamental, muito em função da definição empregada aos bárbaros¹⁵, considerados cruéis. Tal base não tinha elementos raciais, mas trazia implícita a dúvida da coesão da espécie humana. Em decorrência desse processo, as conjecturas etnocêntricas de definição do barbarismo prevaleceram no mundo cristão medieval. (SEYFERTH, 2002).

A ideia de convertimento e associação dos bárbaros aos pagãos, sobretudo em âmbito europeu tornou-se admissível. Desse modo, o uso do termo bárbaro impôs um novo sinônimo para designar “o outro”, o “diferente”. Já o cristão seria a verdadeira antítese de um tipo culturalmente definido, sem referências fenotípicas. No século XVI, é observada a continuidade da designação do termo bárbaro, que se tornou extensivo para qualificar grupos humanos de comportamento não civilizado ou dito selvagem. Tais grupos eram considerados imperfeitos, e esse termo recebeu *status* de conceito étnico, o qual foi estendido aos não cristãos e a outros povos não adequados aos preceitos culturais etnocêntricos. As múltiplas justificativas para enfatizar a diversidade humana como forma de desigualdade serviu de parâmetro para a expansão marítima e escravização de diversos povos, em especial das Américas e do Continente Africano.

Esse processo, denominado de etnocentrismo¹⁶, uniformizou cultura e valores, tornando-os um modelo único, hegemônico, de convívio em sociedade. A partir do final do século VIII, o conceito de raça passa a ser empregado sob a ideia de ordem universal, segundo o plano do Criador. Um suposto plano de ordem terrestre e divina, pautado nas semelhanças e diferenças entre os seres humanos. (SANT’ANA 2008).

¹⁵Para os romanos, “bárbaro” era todo aquele que vivia além das fronteiras do Império Romano e, portanto, não possuía a cultura romana. De origem discutida, ocupavam uma região chamada Germânia e se subdividiam em vários povos: burgúndios, vândalos, francos, saxões, anglos, Lombardos, Godos e outros. Nos séculos IV e V, os principais povos bárbaros se deslocaram em direção ao Império Romano, empurrados pelos Hunos que vinham do oriente, levando pânico e destruição aonde chegavam. Esse processo acabou por precipitar a fragmentação do Império, já decadente devido à crise do escravismo e à anarquia militar. (SEYFERTH, 2002).

¹⁶Na Antropologia, etnocentrismo é um conceito definido como a visão demonstrada por alguém que considera o seu grupo étnico ou cultura o centro de tudo, portanto, num plano mais importante que as outras culturas e sociedades. O termo é formado pela justaposição da palavra de origem grega *ethnos* que significa “nação, tribo ou pessoas que vivem juntas” e centrismo que indica o centro. Um indivíduo etnocêntrico considera as normas e valores da sua própria cultura melhores do que as das outras culturas. (SEYFERTH, 2002).

Há uma inter-relação entre o processo de hierarquização da humanidade e a construção do conceito de raça e diversidade, e sua constituição em desigualdades, com os meios de produção e processo de hegemonia da classe burguesa. Os modelos de classificação humana repercutem e são utilizados para justificar as grandes conquistas, bem como a válida distinção racial, o que decorre do estigma das desigualdades entre os seres humanos.

Os desdobramentos desse processo de hierarquização surgiram com a expansão europeia e a invasão das Américas e do Continente Africano, prevalecendo o ideário que legitimava a exploração, o extermínio e a ordem escravocrata. Assim, as novas bases passaram a incluir o fenótipo e a conduta selvagem como forma de seleção ou escolha das características que serviram de base para a construção de esquemas classificatórios dos povos colonizados. Esse procedimento de construção hegemônica teve elementos de uma dominação além dos determinantes econômicos.

Esse processo hegemônico é adquirido e firmado através de embates relacionados não apenas na estrutura econômica, mas através da dominação cultural, podendo ser fruto de um processo histórico presente na superestrutura – constituída na sociedade civil e política.

A partir do século XIX, foram consolidadas as doutrinas racistas que deram sustentação aos colonizadores, surgindo a classificação das raças humanas: branca, amarela e negra. As desigualdades raciais, uma vez formalizadas, adentram no século XX. A ideia de igualdade, presente na concepção Iluminista, foi substituída por uma ideia de raça. Segundo Seyferth (2002), quando Cuvier¹⁷ instituiu o método de análise anatômica comparativa dos crânios, vinculando características físicas, o ponto da análise passou a ser a raça, estabelecendo a aparência física como condição determinante na cultura das civilizações. Cuvier abriu caminho para as

¹⁷Cuvier "inventou" o conceito de tipo biológico como base para classificações — considerando gêneros, espécies, raças, como unidades estáveis. Sua tipologia de raças humanas invoca uma hierarquia com os negros na base e os brancos no topo, e pressupõe que as diferenças mentais e culturais são produzidas pelas diferenças físicas. As doutrinas raciais posteriores, com o aparato da ciência antropológica, transformaram esses dois pressupostos em dogma, no qual o termo "diferença" passou a significar "desigualdade". 4. A confusão entre raça e fenótipo afetou um bom número de classificações raciais, apesar de ser mais comum nos meios populares; por outro lado, a combinação de traços, amostragens e medições levou a uma multiplicidade tipológica quase absurda — classificações que podiam incluir desde três até mais de trezentas raças. (SEYFERTH, 2002, p. 32).

teorias deterministas que buscaram nas "leis da natureza" a explicação para as diferenças físicas nos seres humanos.

Tal discurso, embora não admissível, tornou o fenótipo um indicador de diferença entre os grupos humanos, validando a classificação dos povos em inferiores e superiores. Os critérios europeus apontavam o desenvolvimento e o progresso e, a partir desses, classificava-se a população da América e da África como racialmente e culturalmente inferiores.

Guimarães (2005) assinala que essas Teorias perderam gradativa legitimidade, e após a Segunda Guerra a UNESCO reuniu nos anos de 1947, 1951 e 1964, biólogos, geneticistas e cientistas sociais para avaliar o campo de estudos sobre raça e relações raciais. Desses encontros resultou a publicação de um documento resumido por Hiernaux (1965), que apresentava as seguintes considerações:

Raça é um conceito taxonômico delimitado alcance para classificar seres humanos, podendo ser substituído, com vantagens pela noção de "população". Enquanto o primeiro o primeiro termo refere-se "a grupos humanos que apresentam diferenças físicas bem marcadas e primordialmente hereditárias", o segundo refere-se a "grupos mais frequentemente que com pessoas de fora do grupo e desse modo apresenta um leque de características genéticas relativamente limitadas". (GUIMARÃES, 2005, p. 24).

Os argumentos para justificar as desigualdades raciais eram baseados na ideia de raças superiores e raças inferiores; e foram substituídos pela ideia de cultura superior e cultura inferior. Com isso, tornando-se inabalável a ideia de hierarquia entre a civilização branca europeia sobre as civilizações da África negra. Uma visão redimensionada do conceito de raça, que rechaça sua concepção do ponto de vista biológico, não estabelecendo mudanças, pois permanece a ideia da desqualificação ainda presente no imaginário social.

Assinalamos como conceitos interacionados ao conceito de hegemonia, visto que a dinâmica da desqualificação e hierarquia racial, era propagada dentro do contexto de uma sociedade capitalista marcada por contradições e conflitos, faz compreender o conceito de raça como uma ideologia dominante a ser difundida em toda sociedade. Desse modo, as noções de raça e etnia são manipuladas para classificar, ordenar, e hierarquizar pessoas e grupos. (GUIMARÃES, 2002).

Segundo Maggie (2002) as categorias não são fixas; pelo contrário, são utilizadas de acordo com o contexto. Negro, branco, preto, moreno, entre outros. Tornam-se atributos que podem variar de acordo com o lugar de fala. As formas de manipulação desse sistema de classificação não se dão por acaso. Há regras de classificação que expressam o jogo da relação de poder.

A nulidade da categorização humana poderia ficar evidente, não fosse o peso real desse processo nas relações sociais. Classificar os seres humanos por raça e critérios de aparência representa uma exclusão que acaba por limitar a realidade. Assim, racializar os seres humanos implica as relações sociais, reproduzindo as desigualdades na sociedade.

Essa relação de hierarquização avançou à medida que os interesses comerciais foram consolidando-se sob a hegemonia mercantilista e as relações sociais passaram a considerar a cor da pele. Essa característica se impôs entre outros traços fenotípicos, os quais igualmente serviram para diferenciação racial como característica classificatória, imposta através das teorias científicas.

Os caminhos conceituais acerca da categoria raça são refletidos e questionados por diversos pensadores e intelectuais, ante a impossibilidade de considerar biologicamente os seres humanos ou classificá-los como raças. Contudo, o processo de hierarquização está presente nas relações sociais, tornando atual e relevante um debate sobre o conceito de raça e sua utilização como justificativa para afirmar desigualdades ou fortalecer identidades. Assim, empregaremos o conceito de raça social como conceito sociológico em função de sua dimensão sociopolítica. Esse processo de desigualdade entre brancos e negros está associado, sobretudo, às heranças políticas históricas. Segundo Maggie (2002):

Palavras como pretos, negros, morenos, brancos, entre outras constroem o contexto em que são utilizados, tornando-se fundamentais nas negociações das relações sociais. Se por um lado estes discursos enfraquecem ou negam retoricamente ideias sobre identidade racial estática e essencializada, por outro lado há uma ênfase onipresente, ainda que de caráter subterrâneo a noção de raça. (MAGGIE, 2002, p 18).

A defesa da categoria raça, pelas ciências sociais, como categoria social, fez parte do componente nas estruturas sociais, embora a proposição de raça biológica não encontre eco nos meios científicos. Essa categoria diferencia os homens, hierarquiza e subjuga diferentes grupos. Tanto brancos como negros são

cotidianamente racializados nas relações raciais. Os negros, no entanto, estão submersos em relações raciais assimétricas. (GUIMARÃES, 2002).

Nessa trilha, essa relação assimétrica gera desigualdades quanto aos bens materiais e simbólicos para a população negra, em detrimento de vantagens para a população branca. É precisamente por conta do racismo que se faz necessária a utilização da categoria raça social. Gomes (2004) destaca uma tendência já consolidada pelo Movimento Social Negro¹⁸ e por pesquisadores brasileiros de utilizar em suas pesquisas e estudos a categoria raça como construção social.

Os conceitos, em sua maioria, têm o seu campo temporal. Desse modo, consideramos importante a abordagem da origem do conceito de raça com o intuito de compreender os principais fundamentos que tentaram justificar o racismo. Isso, contudo, não implica o detalhamento das principais teorias raciais, mas na apropriação dos mecanismos de construção do racismo enquanto ideologia utilizada para legitimar as desigualdades raciais na humanidade.

O termo racismo surge para desqualificar socialmente os indivíduos ou grupos, submetendo-os ao processo de exclusão. É estranho pensar que o fenótipo pode ser um instrumento para classificar as pessoas entre inferiores e superiores, e que as diferenças possam oferecer vantagens a alguns grupos em detrimento de outros. Admitir em uma sociedade vantagens de um grupo, tendo como premissa a diferença é desrespeitar a essência humana naquilo que ela tem de mais importante, que é a unicidade do ser. A cada raça cabe um lugar na sociedade de acordo com o seu grau de importância na ordem evolutiva, ou seja, cada raça teria um lugar determinado na natureza. (SANTOS, 2005).

Dessa feita, concebemos que o racismo é a convicção na existência de raças humanas classificadas e hierarquizadas em função de seu fenótipo, sua cultura entre outros aspectos. Sob argumentação ideológica o racismo é abordado a partir do conceito de raça. Sob o aspecto teórico, o racismo seria uma ideologia essencialista, que defende a divisão da sociedade em grandes grupos denominados de raça, com características físicas, psicológicas e estéticas comuns.

Assim, o conceito de raça e as explicações acerca das diferenças vieram associados às leis da natureza que significou hierarquizar as espécies através de

¹⁸O Movimento Social Negro refere-se ao conjunto de entidades e organizações que surgem ainda de forma precária e clandestina, durante o período escravagista, e se organizam até a contemporaneidade para defender os interesses da população negra. (GOMES, 2011, p. 56).

certas doutrinas. Esse pensamento exerceu influência nas ciências naturais, e nos estudos de zoologia e botânica, para classificar espécies de animais e vegetais.

Trata-se, agora, de um conjunto de pessoas pertencentes a uma mesma categoria social racializada, portadoras de um estigma corporal baseado no fenótipo. Assim, temos o conceito de racismo qualificado, de rejeição dos aspectos físicos, que pode constituir uma armadilha ideológica, visto que pode levar à banalização de seus efeitos, esvaziando a gravidade de seus resultados. Esse processo de desqualificação do para distinção das raças humanas, que segundo Seyferth (2002), foi iniciado por Cuvier, instituiu o método de análise anatômica dos crânios, estendido à análise da cor da pele, olhos, cabelos, entre outros aspectos, com o objetivo de distinguir diferentes grupos humanos, a partir da aparência física.

Essa breve retrospectiva denota que o conceito de raça foi desenvolvido na Europa com o intuito de interpretar novas relações sociais, em especial no Estado-nação, utilizadas pelos nacionalistas, que contribuiu para pertencimentos nacionais e exclusão de minorias indesejáveis.

A inferiorização racial consiste em um procedimento ou ação de predominante hostilidade entre pessoas ou grupos humanos. Essas pessoas ou grupos possuem pertencimento racial perceptível por traços físicos. Este conjunto de traços é considerado e utilizado por aqueles que acreditam na existência de raças humanas superiores e inferiores. Assim, o racismo é de interesse da classe burguesa, sua reprodução se processa através dos aparelhos ideológicos de dominação que utilizam critérios também de classe como forma de dominação.

Esse processo foi sedimentado no Brasil através da formação social e das teorias raciais que foram utilizadas, e ainda perduram, em um contexto de fim da escravização e construção de um novo modelo político. O processo de escravização no Brasil ocorreu entre os séculos XVI e XIX, configurando-se como uma forma de exploração da força de trabalho de homens e mulheres. Adentramos, portanto, na problemática da formação social brasileira, que ocorreu sob os pilares econômicos, culturais e por decisão política. É fundamental destacar, ainda, que o processo de escravização surge como decorrência de distintos fenômenos, dentre eles: o interesse das nações colonizadoras em expandir seu comércio mercantil e o desenvolvimento da sociedade colonial.

4.2 Os determinantes do racismo no Brasil e as teorias raciais

Adentramos na problemática do racismo brasileiro contextualizado a partir de tensões entre duas variáveis, diferenciação e inferiorização. Um processo marcado por tensões e conflitos que estabelecem as relações sociais em nosso país. Dessa feita, destacamos os seguintes elementos determinantes do racismo brasileiro: a eugenia, a teoria do branqueamento e a mestiçagem, o mito da democracia racial.

Durante a vigência do sistema colonial o processo de inferiorização avançou à medida que a população negra foi formalmente impedida de qualificar-se para um futuro processo de liberdade. A negação do acesso à educação e ascensão social era imposta aos negros libertos, que assumiam papéis economicamente desfavoráveis. A integração do negro a uma sociedade de classe neutralizava sua ascensão ao mundo do trabalho, sendo sugerido pelas elites hegemônicas o discurso da incapacidade e do déficit intelectual. Segundo Fernandes (2008), era impossível medir os danos do processo de escravismo não só para a população negra, mas para a sociedade brasileira como um todo.

No que tange ao processo de escravização do negro africano, nada mais hábil que coisificá-lo, pois, afinal, coisa não tem alma, é um animal. Desse modo, esse negro desumanizado é caracterizado como objeto, desprovido de sentimentos e de qualidades humanas. Os colonizadores assumem um papel de superioridade sobre o povo negro escravizado, justificando sua presença no continente e o processo de dominação e exclusão imposto na formação da sociedade brasileira.

A liberdade dos escravizados passou a ser concretizada, portanto, de acordo com os interesses do país idealizado por uma elite hegemônica que atuava na imprensa e no Parlamento. A escravidão era um obstáculo ao desenvolvimento do Império, uma vez que era imprescindível consolidar o trabalho livre, à semelhança das nações europeias. A transição do escravismo para o trabalho livre perpetrou a hegemonia da oligarquia agrária, uma retrospectiva dessa conjuntura. É patente a degradação dos negros libertos, sendo aberto o caminho da classificação econômica e social pela proletarianização. Restava-se, portanto, aceitar a sua inclusão gradual na escória do operariado urbano. Esse processo passa a ser a concreta transformação de uma sociedade de casta para classe. (FERNANDES, 2008).

Essa problemática de convivência com outros povos, outras matrizes étnicas e raciais, expressa a ausência de uma proposição de respeito à diversidade da

sociedade brasileira. De fato, a colonização e o próprio sistema político, jurídico e educacional não favoreceram o respeito à diversidade étnica. O racismo e as desigualdades de oportunidades sociais demonstraram que esse processo favoreceu a desigualdade e a exclusão de uma parcela considerável da população, confirmada pelos dados estatísticos e análises dos processos sociais.

A diversidade, entendida como construção histórica, social, cultural e política, realiza-se em meio às relações de poder. Essas tensões entre duas variáveis, desigualdade e inferiorização, subjacentes ao fenômeno do racismo, marcaram as relações sociais e promoveram tensões na incorporação das teorias raciais.

As teorias acerca das diferenças humanas tiveram grande repercussão no final do século XVIII e início do século XIX, quando então há a ampla divulgação da discussão do conceito de raça. Isso ocorre quando do uso do conceito de homem natural, sob a influência do Iluminismo, da racionalidade, principalmente pela posição dos filósofos iluministas na França. Tais pensadores contestaram o monopólio da Igreja acerca das explicações dos conhecimentos e adotaram uma explicação cíclica na história cumulativa. Assim, recolocaram o conceito de raça nas mãos das ciências naturais. (MUNANGA, 2008).

4.2.1 Eugenia no Brasil

O surgimento das teorias raciais do século XIX ocorreu a partir de experimentos com cérebros humanos, focando os estudos em povos africanos caracterizados como seres inferiorizados biologicamente. É o despontar do Darwinismo - conjunto de conceitos relacionados à ideia de seleção natural baseada no pensamento de Charles Darwin, cuja doutrina defendia a evolução de forma coletiva e não individualizada. Pontuava-se a seleção dos mais fortes, justificada com a evolução e hereditariedade; fortalecendo, assim, o domínio ocidental etnocêntrico. A mistura de raças configura-se, assim, como uma problemática de degeneração, em função do cruzamento de espécies diversas, prevalecendo nesse cruzamento as características mais negativas das raças.

Nesse contexto, o Brasil era considerado antiquado, em função da diversidade racial. Gobineau (típico ariano) aponta que a mestiçagem entre as raças inviabiliza a construção de uma civilização pura. Desse modo, não existia um consenso com

relação ao caminho coerente da busca pela civilização, considerando-se o Brasil um modelo atrasado em função de sua composição étnica. (SCHWARCZ, 2000).

Nesse percurso, surgem no Brasil as ideias eugenistas a partir do início do XX, oriundas do pensamento europeu, cuja proposição era o suposto melhoramento da raça humana, ou como definido por Francis Galton, o aprimoramento pela seleção, tendo como base o estudo da hereditariedade.

Esta definia a categoria inferior ou superior de pertencimento de um indivíduo, pontuando, assim, as condições de vida em função da origem biológica. Para Schwarcz (2000), a Teoria Eugenista tinha como propósito melhorar a raça. Assim, para o ideal eugênico, os indesejáveis, ou indivíduos com problemas mentais, passariam por um processo de exclusão, implicando em práticas sociais excludentes no seio da sociedade brasileira.

O Brasil, maior país da América Latina, foi o primeiro a ter um movimento eugênico organizado, entre os anos 1900 e 1940, com densas alterações sociais e políticas que provocaram uma industrialização tardia e dependente. Essa industrialização se deu tanto pela urbanização, quanto por uma maciça imigração europeia. Entretanto, ela ocorria em um país subdesenvolvido, de população em grande parte católica, rural, racialmente mista e analfabeta; representava tudo que os europeus consideravam disgênico. Como seria o movimento eugênico em um país onde uma pequena elite, de origem primordialmente europeia, governava uma vasta e heterogênea massa de pobres? Stepan (2004) explica:

Ao longo da década de 1920, a eugenia esteve associada ao patriotismo e à reivindicação de um papel mais importante para o Brasil nos assuntos internacionais. A eugenia surgiu, no Brasil, como resposta a prementes questões nacionais, às quais os brasileiros se referiam, em 1920, como a questão social: a aterrorizante miséria e falta de saúde da população trabalhadora, em grande parte negra e mulata. O Brasil fora o último país do hemisfério a abolir a escravidão: 30 anos antes, em 1888, os últimos 700 mil escravos haviam sido emancipados. (STEPAN, 2004, p. 336).

Em vista disso, a fundação da primeira sociedade eugênica brasileira, em 1918, ao final da Primeira Guerra Mundial, sugere quão sintonizada estavam os cientistas brasileiros com os desenvolvimentos científicos europeus. Estrutural e socialmente, contudo, as origens do movimento eugênico apresentam maior similiaridade com eventos europeus sobrepostos aos assuntos brasileiros.

Em que pesem as contradições, a Teoria Eugenista teve sua ascensão no Brasil a partir de sua melhor apreciação pela Medicina, em especial através do Departamento e da Escola de Medicina e médicos sanitaristas.

Segundo Stepan (2004), o país era basicamente consumidor de ciência, e não produtor. Contudo, a Eugenia em solo brasileiro deve ser analisada como parte de um arrebatamento da ciência como prova de desenvolvimento, devido ao bom desempenho das campanhas de saneamento contra a varíola, a peste bubônica e a febre amarela, lideradas por Oswaldo Cruz entre 1902 e 1917, o qual favoreceu grande status às ciências sanitárias. Essa teoria teve forte influência nas ideias nacionalistas e no tipo eugênico, perpassando pela imagem do homem branco, de padrões europeus.

O contexto da Eugenia está relacionado ao momento histórico em que a vida humana estava assentada em leis biológicas, observando-se os princípios da hereditariedade, cujo escopo era aprimorar gradativamente a espécie humana. Esse processo representou um esforço, segundo a teoria de melhoramento dos antepassados.

As teorias raciais tiveram grande repercussão junto aos intelectuais brasileiros, que questionavam a mestiçagem como condição de atraso para o Brasil. É possível dizer que o determinismo racial não favorecia a imagem do país. Dentre esses intelectuais, destacamos Sílvio Romero, que defendia a mestiçagem como forma de homogeneidade, contrapondo-se às teorias europeias e americanas. Considerando, muito apropriadamente, fundamental a produção de teorias a partir da realidade brasileira. (SCHWARCZ, 2000).

Esse processo de construção do movimento eugênico é marcado por contradições. Nesse cenário destaca-se o pensamento de Nina Rodrigues, que estabeleceu a dualidade racial entre superiores e inferiores, assinalando que na relação entre as raças superiores e inferiores, a raça com maior preponderância triunfaria; e teve gradual evolução. Assim, foi incorporada a Tese do Branqueamento nos contextos latino-americano e brasileiro, difundida como solução para o problema racial brasileiro, favorecida pela imigração de um grande contingente de brancos europeus com características pré-definidas.

A seleção de estrangeiros obedecia à demanda pelo branqueamento, sendo mais fácil aceitar aqueles cujos traços culturais se identificavam com os brasileiros (religião católica, língua latina) que pudessem ser assimilados mais rapidamente,

como os portugueses, espanhóis e italianos. A tese do branqueamento é na verdade uma continuidade desse processo eugênico instituído no Brasil. A seguir vamos problematizar os elementos centrais dessa ideologia.

4.2.2 A ideologia do branqueamento

A Tese do Branqueamento baseia-se na crença da superioridade da raça branca europeia em detrimento de negros e mestiços. Os defensores dessa Tese, como o antropólogo João Batista Lacerda, afirmava que o processo seletivo pudesse clarear o fenótipo¹⁹, tornando mais clara a população brasileira. Os negros eram considerados o problema, razão do atraso brasileiro. No Brasil, a desigualdade social era interpretada como expressão das leis universais da natureza, com suas implicações de inferioridade inata dos não brancos. (SEYFERTH, 2002).

A tese do branqueamento sob a perspectiva racionalista pressupõe:

O que significa ser branco, ser negro, ser amarelo e ser mestiço ou homem de cor? Para o senso comum, essas denominações parecem resultar da evidência e recobrir as realidades biológicas que se impõem por si mesmas. Trata-se, de fato, de categorias cognitivas largamente herdadas da história da colonização, apesar de nossa percepção da diferença situar-se no campo do visível. É através dessas categorias cognitivas, cujo conteúdo é mais ideológico do que biológico, que adquirimos o hábito de pensar nossa identidade sem nos darmos conta da manipulação do biológico pelo ideológico. (MUNANGA, 2006, p. 18).

Renomadas figuras do pensamento brasileiro, como Euclides da Cunha, Silvio Romero e Nina Rodrigues, eram defensores dessa tese, defendendo a marca de um suposto fenótipo puramente brasileiro. Essa teoria controversa foi considerada de interesse nacional e teve sua importância na história do racismo brasileiro. Este, já à época, perpassava especialmente pela compreensão das relações raciais no Brasil e na América Latina. Seu conceito vai além do fator biológico, estendendo-se a aspectos dos campos cultural e social, resultante uma expressão ideológica que alimentou uma proeminência do branco sobre os negros. Esse processo obteve o

¹⁹O termo “fenótipo” (do grego *pheno*, evidente, brilhante, e *typos*, característico) é empregado para designar as características apresentadas por um indivíduo, sejam elas morfológicas, fisiológicas e comportamentais. O fenótipo se caracteriza por observáveis ou caracteres de um organismo, resultados da expressão dos genes do organismo, da influência de fatores ambientais e da possível interação entre os dois. (SIQUEIRA, 2002, p. 97).

apoio de uma parcela da sociedade, confirmando o fato de que este termo se refere a um discurso ideológico.

O processo apresentado anteriormente, e amplamente defendido por intelectuais brasileiros, favoreceu um processo hegemônico, submetendo a população negra a um suposto consenso. Assim, levando a população negra a naturalizar em determinado momento histórico esse processo de inferiorização. Hanchard (2006) afirma que os cientistas racistas ponderavam que a mistura racial, progressivamente, iria enfraquecer o ancestral branco europeu, ou seja, os intelectuais aceitaram tal teoria por estar implícito um prognóstico desanimador para um Brasil miscigenado. Outros grupos de pensadores, como João Baptista Lacerda e F. J. Oliveira Viana, afirmavam que os brancos, aos misturarem seus genes com outras etnias, teriam suas heranças e atributos raciais prevalecidos.

Assim, o branqueamento ultrapassa as fronteiras biológicas e é alcançado através de outras estratégias, como nas relações de classe, no sucesso econômico ou mesmo nas relações sociais com pessoas brancas e de padrões de comportamentos da classe média. Dito isso, constata-se que os padrões eurocêntricos são incorporados como modelo de perfeição. Outro aspecto desse debate, e que faz parte do contexto, diz respeito a considerar o branqueamento como interesse da população negra, procurando identificar-se como branco miscigenado. O que configura, portanto, a representação do branco como protótipo universal de humanidade fabricado por uma elite hegemônica.

Vale destacar que a Teoria do Branqueamento serviu como uma saída ideológica para, em um momento de transição política, satisfazer a elite brasileira. Além disso, impor a mão de obra branca europeia e a marginalização da força de trabalho da população negra. O papel social e ideológico do racismo elaborado pela elite branca penetrou no ideário da sociedade brasileira. (OLIVEIRA, 2003).

Sob as bases eugênicas e suporte da elite e intelectuais brasileiros, a Teoria do Branqueamento começou a ser questionada, após o avanço do debate da construção de uma identidade nacional brasileira. Lentamente, a corrente teórica da branquidade reconfigurava-se e, partir da década de 1930, o imaginário sobre o Brasil apontava para a capacidade de convivência harmônica entre as raças.

Contudo, o determinismo e o ideário de branqueamento fracassaram do ponto de vista físico. Os modelos estético e cultural, entretanto, ainda permanecem no

ideário brasileiro como sendo a solução para a ascensão social, sobretudo com o avanço do neoconservadorismo em ascensão no mundo contemporâneo.

4.2.3 Mestiçagem e Democracia racial: O mito em questão

No processo do pós-abolição, a elite nacional, conjuntamente com muitos intelectuais, mostra-se preocupada com a configuração do Estado-Nação. A proposta de formalizar uma sociedade que substituísse a antiga, oriunda do regime monárquico e do escravismo, tornou-se de interesse nacional. Nesse período as bases teóricas para consolidação do mito da democracia racial foram formalizadas, transformando-se em referência oficial das relações raciais no Brasil. (SILVA, 2002).

A democracia racial constitui-se sob um preceito étnico desprovido de barreiras legais e institucionais. No Brasil, apesar da abolição, em 1888, e da Proclamação da República, em 1889, as quais garantiriam aos negros desfrutar de uma suposta igualdade de direitos e oportunidades em relação aos brancos, observa-se, na prática que ocorreu a transição da população negra para o trabalho livre assalariado.

Munanga (2006) pontua que ao abordar a questão da mestiçagem no final do século XIX, os intelectuais e pensadores brasileiros buscavam como referência teórica os cientistas europeus e americanos que travavam um embate acerca dessa questão. O grande desafio que estava colocado para as elites políticas e intelectuais era como tornar viável o “Brasil mestiço”, isto é, uma nação civilizada nos moldes do evolucionismo teológico branco-europeu. Isso num contexto em que a população negra simbolizava uma ameaça ao desenvolvimento de uma nação civilizada. Uma controvérsia que permeava o debate entre intelectuais brasileiros era o questionamento sobre como transformar essa pluralidade racial, de cultura e de valores diversos em uma única coletividade relacionada à identidade nacional.

Nessa trilha, a preocupação da aristocracia centrava-se na mestiçagem; o que era o prenúncio do projeto de um Brasil branco, pois a mestiçagem, herdada do processo de colonização, poderia degenerar o Homem e a formação do povo brasileiro. Tal contexto provocou divergências de opinião entre lideranças políticas e intelectuais brasileiras. As lideranças políticas argumentavam que, em virtude do grande quantitativo de brancos no processo da miscigenação, seriam apagadas as marcas dos negros. Daí o forte investimento na imigração europeia com o propósito de branquear e apagar a ascendência negra africana.

Os intelectuais brasileiros, por sua vez, fomentavam o debate nacional sobre essa questão, principalmente no momento histórico chamado de *Época dos Cruzamentos Inter-raciais*. Sílvia Romero distingue-se de Nina Rodrigues, mesmo partilhando do diagnóstico pessimista quanto à composição racial. Romero e Vianna apostavam na mistura racial como forma de melhorar geneticamente, de branquear a população brasileira, na perspectiva de construir uma identidade nacional.

A partir do referido contexto, a figura do mestiço surge como possível alternativa para o branqueamento da sociedade brasileira. Após inúmeras teorias racistas, a figura mestiça passa a ser considerada um importante marco da identidade nacional. De fato, a miscigenação no Brasil era pensada como uma esperança para diminuir o atraso do país, pois o negro era considerado uma fraca carta de apresentação para os europeus, causando prejuízos econômicos. Assim, a mestiçagem tornou-se significativa à medida que mascarava os conflitos raciais e sociais existentes na sociedade.

A mestiçagem seja na forma biológica (miscigenação), ou na forma cultural (sincretismo cultural), influenciou a construção de uma sociedade unirracial e unicultural. Assim, conservando o modelo hegemônico racial e cultural branco, o qual deveria ser absorvido por todas as outras raças. Em consequência, subentende-se o genocídio e o etnocídio, apagando diferenças em prol da construção de uma civilização ou nação brasileira. (MUNANGA, 2006).

A proposta de uma sociedade mestiça, considerando o eixo cultural, tomou força a partir do seguinte pensamento de Gilberto Freyre:

A família patriarcal do Nordeste do Brasil era o grande fator da colonização e o princípio único da autoridade, obediência e coesão. Vista por este ângulo, essa família podia integrar harmoniosamente a sociedade brasileira, pondo, assim, fim à persistente angústia de heterogeneidade racial, e ainda oferece o alívio da democracia racial. (FREYRE, 1992, p. 22).

Desse modo, a mestiçagem, que, segundo o entendimento de Nina Rodrigues e de outros intelectuais, causava danos à sociedade, era vista por Freyre como um aspecto positivo, que fortalecia a formação da identidade nacional. Esse pensamento tem uma profunda inserção no pensamento social brasileiro. O convívio harmônico entre brancos e não brancos permitiu à elite dissimular as desigualdades, dificultando aos excluídos a visualização de sua condição.

Portanto, as situações de discriminação racial passaram a ser entendidas pela sociedade como casuais e a punição aos racistas ocorria em função do risco sofrido pela democracia racial e não pelo ato discriminatório. Nesse cenário, a realidade das relações raciais no Brasil foi configurada, divulgando-se a ideologia da existência de uma democracia racial, com a convivência harmônica entre grupos distintos. Para Hasenbalg (2005), a construção ideológica do mito da democracia racial está entrelaçada com o propósito das camadas conservadoras, que visa à imposição de uma imagem de paraíso da democracia racial. Tentando, por conseguinte, escamotear tensões e conflitos. Em decorrência desse processo, o racismo apresenta-se como algo dissimulado, camuflado, sutil e mascarado; fatores que denotam as nocividades dessa doutrina no Brasil.

4.3 A agenda da diversidade na política educacional brasileira

Uma análise das formulações das políticas educacionais no Brasil, a partir do referencial de concepções da educação em interface com a agenda sob o eixo diversidade étnico-racial, constitui-se um desafio que não pode prescindir de sua constituição em determinado contexto econômico, sociocultural, considerando as forças hegemônicas de um determinado momento histórico. Assim, validamos a abordagem da formulação das políticas educacionais, apresentando um panorama sobre as desigualdades estruturais enfrentadas pela população negra.

No Brasil Colônia, embora tenha acontecido um empreendimento comercial de extração de recursos naturais, na fase do capitalismo comercial, que possibilitou a acumulação primitiva do capital na Europa, ocorreu um movimento dinâmico interno formado por povos escravizados. Esse movimento constante, denominado de *quilombagem*, mobilizou o período do escravismo pleno. As mudanças internas, por sua vez, configuradas com o capital internacional, apontavam para uma nova perspectiva de transição do trabalho escravo para o trabalho assalariado.

Na transição para o trabalho livre assalariado, a sociedade brasileira torna-se mais complexa, no que se refere ao racismo, que, sofisticado pela elite branca, penetrou como ideário nas classes subalternas. Assim sendo, diante de uma sociedade de classes e, em essência, racista, coube ao negro o papel pretensamente revolucionário de explicitar uma das contradições brasileiras mais contundentes: o mito da democracia racial. (FARIAS, 2016).

Como resultado desse processo, o foco na construção de um sistema educacional elitista levou à ausência de formulação de uma política relativa à educação com olhar para diversidade racial, que contribui para o cenário de exclusão da população negra. Esta teve, apenas, um tímido acesso à educação formal, com a iminência dos avanços econômicos, o que não garantiu acesso ao mundo do trabalho em preterimento da mão de obra branca.

Observamos no período da República Velha uma expressiva lacuna na promoção de ações em defesa da ampliação das oportunidades para a população negra.²⁰⁵ Segundo Jaccoud (2008), a estruturação e consolidação das ideologias racistas advindas desse período favoreceu a naturalização das desigualdades raciais. De fato, as desigualdades entre raças, agora interpretadas como intrínsecas às suas diferentes naturezas, determinariam as potencialidades individuais e resvalariam para o cenário político e social onde a capacidade de participação dos negros não poderia ser entendida a não ser com restrições. Dessa forma, ampliaram-se os preconceitos quanto à participação dos negros nos espaços públicos, acentuam-se os mecanismos discriminatórios e fortalecem-se os estímulos à imigração europeia.

Na modernidade, Saviani (2013) destaca que, a partir de 1924, deu-se a fundação da Associação Brasileira de Educação (ABE), começando a ganhar força o Movimento Renovador, o qual postula a renovação e superação dos ideais tradicionais da educação. Inicia-se então a década de 1930, de marcante conexão com a vanguarda da educação brasileira, que impulsionou a transformação pedagógica a partir de um movimento pela democratização da educação, denominado de Educação Para Todos (Escola Única). Tal movimento surgiu com a proposição de defender uma escola igual para todos: laica, gratuita e obrigatória. A partir dessa realidade, acentua-se um discurso renovador de certo otimismo pedagógico, que sublinha um conceito de mudança, englobando arquitetura,

²⁰⁵ A ampla adesão da elite brasileira à tese da superioridade da raça branca nas últimas décadas do século XIX é tratada em um vasto conjunto de trabalhos sobre o tema. Como citado em Hofbauer, é exemplo dessa mentalidade a declaração do jurista e político Tavares Bastos, fundador da Sociedade Internacional de Imigração, segundo o qual: “O homem livre, o homem branco, além de ser muito mais inteligente que o negro, que o africano boçal, tem o incentivo do salário que percebe, do proveito que tira do serviço, da fortuna, enfim, que pode acumular a bem de sua família. Há entre esses dois extremos, pois, um abismo que separa o homem do bruto. [...] Cada africano que se introduz no Brasil, além de afugentar o emigrante europeu, era em vez de um obreiro do futuro, o instrumento cego, o embaraço, o elemento de regresso das nossas indústrias.” (HOFBAUER, 2006, p. 193).

aprendizagem e processo de avaliação. Além do mais, instiga a organização do movimento renovador, bem como a estruturação do manifesto – posteriormente denominado de Manifesto dos Pioneiros.

Nessa contextualização, a partir de 1930, destacam-se importantes ações políticas e acadêmicas com a divulgação do Manifesto dos Pioneiros da Educação – Escola Nova, em 1932, seguido do Escolanovismo, de tendência funcionalista e positivista, que apoiava uma burguesia vitoriosa, com a qual muitos faziam aliança, sob a expectativa de um rápido progresso do país.

Com esse Manifesto dos Pioneiros da Educação (Movimento Escolanovista), que trouxe aspectos centrais de uma ampla reforma nacional, o movimento denunciou o atraso do sistema educacional brasileiro e a não inclusão da população negra no processo de educação escolarizada. Piana (2009) assinala que o manifesto em questão destacou como postulado a implantação do Sistema Nacional de Educação, e seus seguintes Princípios: a função da Educação Pública, (passou a ser dever do Estado); Escola Única (sob encargo do Estado a organização de um modelo único de escola para todos os indivíduos); laicidade (ambiente escolar sem confrontos religiosos); gratuidade (garantia desse direito, inibindo que o contingente econômico não seja impedimento para acesso à educação); obrigatoriedade e coeducação (oferta de ensino a meninos e meninas); e estruturação do Ministério de Educação.

Nesse percurso, o Ministério da Educação foi uma das medidas educacionais mais importantes para o período, cuja finalidade era orientar e coordenar, como órgão de Estado, as reformas educacionais que seriam incluídas na Constituição de 1934, sob a titularidade de Francisco Campos.

Segundo Piana (2009), a Reforma Francisco Campos, primeira Reforma educacional de caráter nacional, concretizada no início da Era Vargas (1930-1945), consolidou a conexão entre as escolas primária, secundária e superior. Além da elaboração do Estatuto da Universidade Brasileira e, ainda, introdução do ensino profissionalizante, tornando obrigatória para as indústrias e sindicatos a criação de escolas na esfera de sua especialidade para os filhos de seus operários ou associados.

Pode-se afirmar, contudo, que as políticas educacionais, desenvolvidas na década de 1930, não conseguiram a inclusão da população negra no âmbito acadêmico. Nesse sentido, a repressão à atuação de inúmeras entidades, a

exemplo Imprensa Negra IN, da Frente Negra Brasileira FNB, do Teatro Experimental do Negro TEM e do Movimento Negro Unificado MNU. A Imprensa Negra foi uma atividade ainda primária, mas positiva para divulgação. Entretanto foi a tentativa de divulgar a luta da população negra. O Teatro Experimental do Negro TEN, fundado no Rio de Janeiro em 1944, tendo como precursor Abdias Nascimento, que protagonizou o debate acerca da racialidade na produção cultural brasileira, posteriormente desencadeou lutas a favor da educação. Se o Brasil era, de fato, uma democracia racial, como justificava-se a falta de negros protagonizando papéis no teatro e no cinema? A Frente Negra Brasileira (FNB), na oportunidade do golpe do Estado Novo, instituído por Getúlio Vargas, marcou uma série de perseguições a grupos de oposição política. Isso não significou, porém, o fim dos protestos e atividades do Movimento Social Negro (MSN), que reagiu à exclusão baseada em critérios políticos e, essencialmente, raciais. (NASCIMENTO, 2000).

Esse contexto de luta do MSN favoreceu a adoção de medidas mais propositivas do MSN, o qual desenvolveu estratégias de escolarização para as crianças negras, promovendo experiências escolares significativas, a partir de uma proposta de que a educação deveria ser assumida pelas entidades, visto que o projeto educacional não se restringia apenas à escolarização, mas estudava a cultura negra e a formação política.

A década de 1960 foi marcada por um período de efervescência política, de graves problemas e atentados aos direitos civis. Nesse contexto de insatisfação popular ocorreu o crescimento dos movimentos sociais, da luta dos educadores, dos estudantes, sindicatos e partidos políticos, que exigiam reformas de base, e persistiam incessantes reivindicações dos trabalhadores na luta por seus direitos. O que provocou uma necessária proximidade do Governo Jango com setores da esquerda.

Piana (2009) assinala que esse período de grande turbulência social e política favoreceu a articulação de um golpe de Estado, cuja finalidade era inibir as melhorias para população e afiançar máxima aproximação entre o Brasil e os Estados Unidos. A oposição, composta pela elite dominante e por setores das Forças Armadas, não asilaram que Jango tomasse posse, sob o argumento da existência de uma determinada tendência política, conforme a seguinte assertiva:

A partir de 1964, com o início da ditadura militar, o debate popular arrefece. Entretanto, o Estado amplia o sistema de ensino, inclusive o superior. Criam-se agências de apoio à pesquisa e à pós-graduação. Amplia o ensino obrigatório de quatro para oito anos. São promulgadas várias leis que introduzem reformas importantes nos diferentes níveis de ensino. (PIANA, 2009, p. 66).

O golpe militar impôs o desmonte das instituições democráticas, dentre elas as ligadas ao MSN, que, por conta das suas manifestações em defesa da igualdade social e racial, não escapou da perseguição da ditadura. Os militares impetraram distorções acerca do mito da democracia racial a seu favor e acusaram o movimento de impatrióticos, racistas e seguidores dos ativistas norte-americanos. Dessa maneira, o movimento naturalmente sofreu uma desarticulação, atingindo diretamente as lideranças negras; calou-se a discussão pública acerca do racismo, que foi praticamente emudecido na sociedade brasileira.

Os estudos apresentados por cientistas sociais, educadores e militantes do Movimento Social Negro apontavam profunda exclusão dos(as) negros(as) e afrodescendentes, dos setores populares. Dessa forma, para além da denúncia das desigualdades raciais perpetuadas nos sistemas de ensino, entidades do Movimento Negro, entre elas a Frente Negra Brasileira (FNB) elaboraram propostas pedagógicas que contribuíram para o pensamento educacional brasileiro na perspectiva de construção de uma educação antirracista. (DOMINGUES, 2007).

Como arquétipo dessa luta, ressurgiu o movimento negro contemporâneo a partir de meados da década de 1970, no final de um período acentuadamente autoritário da vida política brasileira. Destacamos a formulação de várias reivindicações, a exemplo da carta de princípios estruturada pelo Movimento Negro Unificado (MNU), que apontava não somente a necessidade de uma reestruturação do papel do negro na sociedade e na história brasileira, mas também a valorização de sua cultura. Como estratégia, fez-se necessária a articulação do MNU com outros movimentos sociais que afluíam à época, no tocante à luta pela democracia e pelo ensino público e gratuito.

Outros fatores somaram-se à resistência do povo negro, dentre eles a independência dos países africanos de língua portuguesa, na década de 1974, quando Portugal enfrentou a Revolução dos Cravos. Com esse processo, tornou-se factual a independência dos seguintes países: Angola, novembro de 1975; Cabo Verde, julho de 1975; Guiné-Bissau, setembro de 1974; e São Tomé e Príncipe, julho

de 1975. Isso, sem dúvida, influenciou tanto a luta pela emancipação dos países do Continente Africano, quanto à reivindicação por direitos civis básicos da população negra na África, e na Diáspora.

Juntando-se ao movimento social, destaca-se o papel das universidades, e de intelectuais orgânicos. Segundo Gramsci (1982), todos os homens são intelectuais, mas nem todos assumem essa função na sociedade.

Ao desenvolver o debate sobre a necessidade de contrapor-se ao pensamento hegemônico e construir possibilidades de estruturação de políticas públicas específicas, contraditoriamente, essas políticas ganham espaço no momento histórico em que os ideais liberais se articulam para avanço do capitalismo, pois se configuram em um incentivo dos órgãos internacionais à promoção de programas de ordem compensatória ou Ações Afirmativas.

4.3.1 A Constituição de 1988 e a agenda da diversidade étnico-racial

Com o processo de democratização, o Brasil promoveu, a partir da promulgação da Constituição, em 1988, uma respeitável reforma no sistema de proteção social do país. Entre os 250 Artigos da Carta Magna, encontram-se expressos fundamentos e disposições relativos à superação da miséria, das desigualdades, a fim de garantir direitos e de concretizar o princípio da igualdade e da dignidade da pessoa humana.

Esse processo se estruturou, desde seu princípio, com o intuito de construir um texto que não alterasse profundamente o status quo. Assim, fora composta por uma maioria conservadora, proveniente das eleições ordinárias, onde representantes acumulavam mandato da política institucional, ocorridas em 1986. A despeito das pressões exercidas pelos partidos de esquerda e diversos segmentos da sociedade civil, houve uma pequena mudança tanto na correlação de força, quanto na composição do processo de caráter decisório. (JACCOUD, 2008).

Foi assinalada pelo debate sobre a chamada dívida social, configurada na desigualdade que marcava a sociedade brasileira na insignificante distribuição de riqueza resultada do crescimento econômico, e na precária cobertura das políticas sociais. Assim sendo, o combate à pobreza e a promoção da democracia brotavam no discurso político oposicionista dos anos de 1980, e, posteriormente, no discurso aprovado pelo texto constitucional.

Na supracitada narrativa, definia-se a pobreza como um processo de exclusão aos benefícios socioeconômicos. Enquanto isso, a cidadania era definida por uma dupla característica: a participação nas decisões públicas e o acesso a direitos sociais, possibilitando, assim, a proposição de combate à situação de exclusão sofrida por parte significativa da população: exclusão do processo político-decisório e do processo de desenvolvimento econômico. Os direitos sociais e a proteção social, que se organizaria sob a égide da seguridade social, deveriam garantir o acesso das classes subalternas aos benefícios do desenvolvimento econômico e à própria democracia. (JACCOUD, 2008).

Outro aspecto importante a ser destacado é o princípio da igualdade, que se refere ao respeito aos valores e significados por ele assumidos em face das distintas estruturas estatais ao longo dos séculos. Com efeito, averiguamos a superação da noção de correspondência entre igualdade e isonomia. O princípio da isonomia e da igualdade não deve ser aplicado de forma limitada, e sim em extenso sentido, pois somente haverá igualdade ou isonomia quando houver tratamento igual entre iguais. Por outro lado, haverá flagrante desigualdade se proporcionarmos tratamento igual a desiguais.

No Artigo 1º, III, ratifica-se que um dos cinco fundamentos, no qual se assenta que a República e o Estado Democrático de Direito, é a dignidade da pessoa humana. Menos generalista é o Artigo 3º, que trata dos objetivos da República, entre os quais está a construção de uma sociedade justa e solidária, a erradicação da pobreza e da marginalização, a redução das desigualdades sociais e regionais, e a promoção do bem de todos, sem quaisquer preconceitos ou discriminação. (BRASIL, 1988).

Quanto à dignidade da pessoa humana, tem-se que é um princípio basilar, um fundamento, estatuto jurídico dos indivíduos que confere significado ao conjunto das normas relativas aos direitos fundamentais. Garantindo, assim, direitos que são imperativos a todos os seres humanos. Dessa forma, a dignidade como princípio fundamental reconhece e protege os direitos fundamentais; e, por conseguinte, nega a sua importância às pessoas, algo equivalente à negação de sua dignidade. É indissociável a dependência entre a dignidade da pessoa humana e os direitos fundamentais, pois ela já constitui, de certa maneira, um postulado, no qual se assenta o direito constitucional contemporâneo. (SARLET, 2001).

Desse modo, o debate acerca das políticas universais e das compensatórias ou Ações Afirmativas pontuou um impasse entre os que defendem as políticas genéricas e as com recorte étnico-racial. Um dos argumentos contrários ao estabelecimento de Políticas Afirmativas ou compensatórias baseadas no quesito raça/cor é de que a exclusão social no Brasil não é determinada pela cor da pele, mas pela pobreza e as condições sociais.

Nesse percurso, as dificuldades de diferentes naturezas referentes à garantia de qualidade na educação, bem como ao aumento nas coberturas das políticas sociais, tiveram impactos importantes na redução da desigualdade entre brancos e negros, no que diz respeito ao acesso aos serviços e benefícios. Contudo, políticas sociais universais não conseguem, efetivamente, combater as desigualdades raciais.

No que se refere à população negra, observa-se, nesse período, a reafirmação da associação à situação de miséria que predominava nas classes sociais de menor poder aquisitivo. A pauta de demandas do Movimento Social Negro (MSN) está vinculada ao enfrentamento das condições de pobreza, a oferta de melhores condições de educação, de trabalho e de cidadania. Com ênfase na necessidade de reconhecimento da discriminação racial como um fenômeno recorrente no país e de sua condenação, e a defesa da preservação e valorização do patrimônio cultural da população negra.

Segundo a norma constitucional, seu escopo pretende desenvolver, diminuir e, gradativamente, eliminar as distinções de qualquer natureza. O que remete a um expressivo debate não somente sobre a necessidade de garantir o direito de exercer sua cidadania plena, mas também ao respeito às normas constitucionais que advogam que todos os indivíduos são titulares de direitos e, portanto, devem ter as mesmas condições à dignidade humana.

A Constituição de 1988 constituiu efetivamente uma ampla reorganização do Estado no campo das políticas sociais. Garantiu a universalização do atendimento na saúde, com a criação do Sistema Único de Saúde (SUS); do atendimento dos serviços e benefícios da Assistência Social, a quem deles necessitar; e a gratuidade e obrigatoriedade do ensino fundamental, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria. Ampliou os direitos previdenciários criando a Previdência Rural, fixando o piso geral em um salário mínimo e equalizando o tratamento de trabalhadores rurais e urbanos. Todas essas orientações consolidaram-se durante a década de 1990, por meio das regulamentações constitucional, e a progressiva implementação de suas determinações. (JACCLOUD, 2008, p. 4).

Sob tal perspectiva, a Constituição de 1988 situa a figura humana como protagonista de seu texto normativo, cuja importância foi situada por Jaccoud. Um dado importante na abordagem do princípio da igualdade diz respeito aos valores e significados por ele assumidos em face das distintas estruturas estatais ao longo dos séculos. Com efeito, constata-se a superação da noção de equivalência entre igualdade e isonomia.

Entre os aspectos inovadores na Constituição de 1988 está a formulação que evidencia sinais de existência do racismo no Brasil e seu reconhecimento como crime inafiançável. Entretanto, isso não foi suficiente para o reconhecimento de maiores avanços na sociedade brasileira. Em que pese a hegemonia neoliberal, a Constituição propõe-se a diminuir as desigualdades e práticas racistas.

4.3.2 A Agenda da diversidade no Brasil a partir da década de 1990

O Brasil é destacado como uma das maiores economias do mundo e foi avaliado, ao longo de várias décadas, o país da “democracia racial”. Contudo, embora nunca tenha se consolidado no país um regime de segregação racial legal e formal, a realidade e os dados apontam para uma difícil situação vivenciada pela população negra em diversos aspectos da realidade brasileira. As distinções e desigualdades raciais são contundentes, facilmente visíveis e de graves consequências para a população negra e afro-brasileira e para o país.

A partir da década de 1990, incorporou-se a luta a favor da Agenda da diversidade na política educacional brasileira, resultado, também, de uma aliança do Movimento Social Negro (MSN) com setores da esquerda. Inicialmente, ocorreu a disputa dos Parâmetros Curriculares Nacionais e a inclusão no debate do pluralismo cultural, da escola democrática e da diversidade.

As Políticas de Ações Afirmativas foram instituídas através do Decreto de nº 4.228, de 13 de maio de 2002, cabendo à Secretaria de Estado de Direitos Humanos e do Ministério da Justiça a responsabilidade pela referida política. O programa tinha como meta adotar medidas específicas de âmbito federal, que priorizassem a participação dos afrodescendentes, mulheres e pessoas portadoras de deficiência. FHC, em segundo Governo, implementou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394.

As reformas empreendidas pelo Governo, através do Ministério da Educação (MEC), tiveram a influência da organização dos movimentos sociais, sindicatos e associações. Essas reformas eram organizadas em congressos e eventos para elaborar democraticamente suas propostas. Entre as medidas adotadas, destaca-se a criação do Conselho Nacional de Educação (CNE), através da Lei nº 9.131, de 24 de novembro de 1995.

Em face da conjuntura da época, contudo, o Conselho perdeu sua autonomia, transformando-se em uma força colaboradora do Ministério da Educação. Em 1996, foi realizado o I Congresso Nacional de Educação (CONED). Esse ano assinala, ao mesmo tempo, o predomínio da pedagogia oficial sobre o movimento dos educadores e o experimento desse movimento de rearticular-se na tentativa de abrir novos espaços. (SAVIANI, 2013).

Foi realizado um trabalho interministerial, com o objetivo de sugerir ações e políticas de valorização da população negra, articulando a criação da Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR). Também foi instituído o Programa Nacional de Ações Afirmativas, que preconizava a formalização dos percentuais de participação da população negra no preenchimento de cargos em comissão, o que, entretanto, não teve êxito em virtude da revogação do Decreto.

Em contrapartida ao momento evolutivo das ideias liberais, destaca-se o avanço na organização do movimento social, em especial do Movimento Social Negro, a exemplo da Conferência Nacional de Educação (1994); a Marcha de Zumbi dos Palmares Contra o Racismo, Pela Cidadania e a Vida (1995); a inclusão nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), a temática da Pluralidade Cultural como um dos temas transversais (1997); a estruturação da Fundação Palmares (1998); a Declaração Universal sobre Diversidade Cultural (UNESCO, 2001); e, ainda nesse ano, a III Conferência Mundial Contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata em Durban, África do Sul, no período de 31 de agosto a 8 de setembro de 2001. (SILVA, 2002).

Evidenciamos a referida Conferência Mundial, celebrando a decisão da Assembleia Geral das Nações Unidas (ONU) de proclamar o ano 2001 como o Ano das Nações Unidas, de Diálogo entre as Civilizações. Esse ato visava discutir a questão de tolerância, a importância do respeito pela diversidade, bem como a necessidade de buscar bases comuns entre as civilizações e no seio delas, de modo que os povos envolvidos enfrentassem desafios comuns à humanidade: ameaças

dos valores partilhados, o resguardo dos direitos humanos universais e a luta contra o racismo, discriminação racial, xenofobia e intolerância correlata.

Torna-se imprescindível, portanto, garantir o respeito à origem nacional e/ou étnica, bem como o combate às múltiplas formas de preconceitos enfrentados pelas vítimas do racismo, agravados por outros aspectos como: língua, religião, entre outros e, com isso, eliminar todas as manifestações de preconceito e discriminação, identificando as diversas dimensões destes males devastadores da humanidade.

A despeito das responsabilidades dos países, inclusive do Brasil, a Conferência possibilitou a assinatura de documentos no sentido de garantir cidadania e direitos a todos. Isso por meio da formulação e efetivação de políticas públicas como medidas de caráter reparatório das injustiças sociais, históricas no país, onde se configurou o escravismo e a aculturação dos povos indígenas. (DOCUMENTO III CONFERÊNCIA DE DURBAN, 2002).

Coube ao Estado brasileiro garantir a execução de estratégias de combate ao racismo, estimulando também o desenvolvimento político, econômico e social da população negra, particularmente das mulheres. No documento oficial, o Governo FHC reconhece a responsabilidade histórica do Estado brasileiro pelo escravismo e pela exclusão econômica, social e política dos descendentes de africanos. (DOCUMENTO III CONFERÊNCIA DE DURBAN, 2002).

Por essa razão, é importante destacar o papel dos intelectuais negros no campo da educação, em especial na luta contra o racismo na sociedade brasileira. Para efeito dessa análise, é importante o prévio entendimento compreender o pensamento gramsciano a partir do entendimento do papel dos intelectuais orgânicos. Estes têm por função, enquanto indivíduos autônomos, ser embaixadores. Desta forma, atuam na perspectiva de constituir um grupo social que exerça a função de resistir.

Nesse contexto, os intelectuais negros assumem uma tarefa de contribuir com a construção e consolidação de uma vontade coletiva. Segundo Gramsci (1998), que o intelectual se mantém ligado a sua classe social originária, atuando como seu porta-voz. Busca o consenso social interligado ao bloco histórico a que estão ligados. Vale ressaltar, ainda, a afirmativa de Gramsci (1998), a qual defende que o intelectual orgânico se diferencia do intelectual tradicional, à medida que é oriundo de uma classe social que busca a ascensão no poder.

Gramsci apresenta detalhada a definição de intelectual:

Em todos os países, o estrato dos intelectuais foi radicalmente modificado pelo desenvolvimento do capitalismo. O velho tipo de intelectual era o elemento organizador de uma sociedade de base predominantemente camponesa e artesã; para organizar o Estado e o comércio, a classe dominante treinava um tipo específico de intelectual. A indústria introduziu um novo tipo de intelectual: o organizador técnico, o especialista da ciência aplicada. Nas sociedades em que as forças econômicas se desenvolveram em sentido capitalista, até absorver a maior parte da atividade nacional, predominou este segundo tipo de intelectual [...]. Ao contrário, nos países em que a agricultura exerce ainda um papel muito importante. (GRAMSCI, 1982, p. 424).

É possível copiar ou buscar soluções? Seria possível a construção de formas brasileiras de enfrentar as desigualdades? Por essa nossa dubiedade não poderia ser entendida como um sinal de ausência de ódio racial? Por que não adotar como prioridade o desejo de harmonia? Maggie (2002) indaga: perante os graves conflitos étnicos vigentes no mundo, que dilaceram pessoas e grupos de forma tão catastrófica, por que o Brasil não pode ser, apesar das contradições um modelo de uma utopia humanista?

4.3.3 A diversidade nos Governos Lula e Dilma

O primeiro mandato do Governo Lula (2003-2006) teve como um dos marcos a agenda da diversidade. Segundo Gomes (2011), depois de 2003, a diversidade começa a fazer parte de forma mais sistemática e decisiva dos programas e da política educacional no Brasil. Destaque inicial para a Lei 10.639/2003. Seu processo de formulação nos remete a conjecturar acerca das razões desse processo. Este decorreu das demandas históricas do Movimento Social Negro (MSN), em articulação com outros movimentos sociais, com as universidades, bem como o favorecimento da conjuntura internacional e o compromisso de setores progressistas no novo Governo, que estabeleceu o diálogo com os movimentos sociais.

Um elemento importante a ser considerado no processo de implementação do modelo de política baseada na transversalidade e no controle social, principalmente após a vitória do PT para a Presidência da República em 2003. Esse modelo tem como uma de suas características fundamentais a construção de espaços de diálogo entre o governo e os movimentos sociais para avaliação e formulação de políticas públicas em um modelo que se convencionou chamar de democracia participativa. (OLIVEIRA, 2016, P. 32).

Esses elementos importantes associados à luta contra o racismo – convergiu para um reconhecimento oficial da existência do problema e da necessidade política específica de se enfrentar o racismo e dar maior presença da temática das instituições escolares, contribuindo para construção de agendas públicas de formulação de uma educação antirracista.

Nessa perspectiva, a luta histórica do MSN, no tocante à formulação da Lei 10.639/2003, teve participação imprescindível, do ponto de vista pedagógico e político. Haja vista que o movimento travou um debate acerca das políticas universalistas e suas verdadeiras eficácias; e protagonizou um importante papel na luta contra o preconceito, o racismo em suas diversas instâncias.

No dia nove de janeiro de 2003, o Projeto de lei nº. 259, referente à Lei Federal 10.639/2003, de autoria da Deputada Esther Grossi, Partido dos Trabalhadores, Rio Grande do Sul, e do Deputado Benhur Ferreira, Partido dos Trabalhadores, Minas Gerais, alterou a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996, que passou a vigorar acrescida de dois Artigos: 26 A 79 A e 79 B. Assim, foram estabelecidas diretrizes e bases da educação nacional, incluindo no currículo oficial das redes de ensino a obrigatoriedade das seguintes temáticas: História e Cultura Afro-Brasileira, História da África e Cultura Negra Brasileira e o Negro na formação da sociedade nacional. Uma proposição de resgate da contribuição dos negros e seus descendentes nas áreas social, econômica e política. Quanto ao Artigo 79 B, fora incluído no calendário escolar o dia 20 de novembro como o Dia Nacional da Consciência Negra. A Lei 10.639/2003 foi sancionada pelo então Presidente da República, Luiz Inácio Lula da Silva, e pelo então Ministro da Educação Cristovam Buarque.

Um ano após ser sancionada, a Lei Federal 10.639/2003 foi regulamentada pelo parecer do Conselho Nacional de Educação (CNE/CP3/2004), de 19 de maio de 2004, que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Seus princípios dizem respeito ao planejamento, execução e avaliação da educação e têm como propósito: promover a educação sob o norte da sociedade multicultural e pluriétnica, investindo nas relações étnico-sociais positivas, com vistas à construção de uma nação democrática. (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2004).

Norteiam-se as possibilidades de se construir um currículo maleável e dialético à luz de uma sociedade pluriétnica e multirracial que valorize as potencialidades e limitações de cada indivíduo no seu contexto sociocultural. Segundo a relatora Petronilha, o parecer sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana tem o intuito de enfrentar a posição de desigualdade vivida pela herança africana e a construção de uma política educacional antirracista.

O parecer procura oferecer uma resposta à demanda da população negra e afrodescendente, no sentido de consolidar as Políticas de Ações Afirmativas, isto é, de políticas de reparação, de reconhecimento e valorização da história, cultura e identidade. Por conseguinte, considerando as dimensões históricas, sociais e antropológicas oriundas da realidade brasileira, na busca de combater o racismo e as discriminações que atingem particularmente os negros. (GONÇALVES, 2003).

Desde a promulgação das Leis 10.639/2003 e 11.645/2008 até a história presente, os ataques oriundos de variados setores, em especial dos conservadores, trouxe prejuízo à implementação de políticas que avancem na construção de uma educação que privilegie a equidade. O avanço das forças conservadoras configura-se como uma ameaça real às conquistas supostamente consolidadas.

Uma segunda ação do Governo Lula foi a criação no Ministério da Educação da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECADI)²¹/MEC. Esta apresentava como escopo a articulação de ações relacionadas à educação escolar indígena, diversidade étnico-racial, gênero e diversidade sexual, além da educação de jovens e adultos, da educação ambiental e do campo. Apesar das críticas por unir áreas tão complexas, a Secretaria passou a desempenhar outro papel importante: atuar enquanto canal de comunicação entre o Ministério de Educação Cultura (MEC) e o movimento social, assinalando o seguinte objetivo:

²¹ A Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD), fundada em 2004, A Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI/MEC), transversal às demais unidades do Ministério da Educação, promove a articulação e convergência das agendas para garantir o direito de todos à educação, com qualidade e equidade. Orienta as políticas públicas educacionais que articulem a diversidade humana e social aos processos educacionais desenvolvidos nos espaços formais dos sistemas públicos de ensino, devem ser consideradas as questões de raça, cor, etnia, origem, posição econômica e social, gênero, orientação sexual, deficiências, condição geracional e outras que possam ser identificadas como sendo condições existenciais favorecedoras da exclusão social. (SECAD, 2004).

Contribuir para o desenvolvimento inclusivo dos sistemas de ensino, voltado à valorização das diferenças e da diversidade, à promoção da educação inclusiva, dos direitos humanos e da sustentabilidade socioambiental, visando à efetivação de políticas públicas transversais e intersetoriais, segundo os princípios da equidade, do enfrentamento da violência, intolerância e discriminação. (BRASIL. CASA CIVIL, 2003).

Moehleck (2009) apresenta três perspectivas de diversidades presentes nas políticas educacionais do Governo Lula. A primeira, ligada à inclusão social, refere-se ao combate à extrema pobreza. A segunda, conectada à diversidade, sob a denominação de Políticas de Ações Afirmativas adotadas como medidas especiais e temporárias, com o objetivo de suprimir as desigualdades historicamente acumuladas, garantindo a igualdade de oportunidades e tratamento, tendo como maior expoente as Cotas nas Universidades. A terceira perspectiva está relacionada ao movimento contra o racismo, movimento de mulheres e à educação das relações étnico-raciais.

Embora não se tenha avançado sobre a transversalidade no debate, houve uma tentativa que orientou as ações do Governo sobre a institucionalização de políticas que contemplassem a diversidade. E foram observadas disputas internas no Governo, haja vista a participação de lideranças legadas ao setor privado, que estavam na disputa de sua narrativa.

Segundo Abramowicz (2011), a diversidade foi entendida, no Governo Lula, como uma forma de governança desempenhada pelas políticas públicas, na perspectiva de desenvolver estratégias que reduzissem as desigualdades e possibilitasse o fortalecimento das identidades, com vistas ao enfraquecimento da hegemonia baseada no racismo.

No Governo de Dilma Rousseff (2011-2016), destacaram-se a continuidade das políticas para diversidade. A coalisão do PT com partidos de centro direita, segundo Freitas (2018), representou um momento no qual as forças desenvolvimentistas nacionais passaram a enfrentar o setor empresarial, vinculado ao neoliberalismo, que passou a disputar intensamente os rumos da educação brasileira, dentro e fora do governo. Essa disputa prejudicou a agenda da diversidade.

Paradoxalmente, Dilma atendeu as várias das propostas defendidas pela Federação das Indústrias do Estado de São Paulo (FIESP); propostas essas denominadas de “Nova Matriz Econômica” que correspondia a desonerações

tributárias e crédito subsidiado; desvalorização cambial, redução dos juros e tarifas de energia elétrica; protecionismo industrial seletivo; e concessões de serviços públicos para a iniciativa privada. Com o jargão “Não vamos pagar o pato!”, a Federação das Indústrias do Estado de São Paulo (FIESP) lançou mão de uma campanha de rejeição e hostilidade contra o Governo Dilma, com o apoio de setores conservadores da sociedade. A mesma FIESP posicionou-se a favor do impeachment da Presidenta Dilma Rousseff, através do financiamento de várias manifestações, avançando essa defesa no senso comum.

O expressivo crescimento do poder de resistência não tornou fácil a tarefa de educar no sentido de desconstrução do senso comum. Isso porque construir uma nova concepção de mundo crítico requer a construção de uma cultura que estabeleça o confronto com a cultura burguesa. As classes sociais envolvidas na conquista devem buscar a permanência no poder, considerando a necessidade de consenso das massas.

Mesmo se estabelecendo contradições, os conflitos sociais se expandiam e o Governo não conseguia constituir uma ponte de diálogo, o que inibia a conciliação de interesses entre classes. Configurou-se, assim, o conflito de interesse entre o capital-trabalho; os ganhos salariais foram elemento de protesto empresarial. No tocante à relação entre Estado e movimentos sociais, a pressão por bens públicos e direitos sociais mostrou-se expressiva nas jornadas de junho de 2013, impondo uma agenda de reivindicações de gastos públicos que dificilmente poderia ser atendida sem aumento da dívida pública. Isso configurou uma verdadeira pressão populista para redução da taxa de juros e/ou uma reforma tributária que eliminasse privilégios.

Outro fator que impactou a governança da Presidenta foi a divisão interna do próprio Governo, em virtude do avanço de grupos políticos conservadores, contrários às agendas de direitos humanos. Como resultado desse processo, a redução dos investimentos na agenda da diversidade, em função também da necessidade de redução de gastos públicos, se fez presente. E um dos setores mais afetados foi a SECADI/MEC.

Apesar do debate que suscita dúvidas sobre a real eficácia das políticas públicas de combate ao racismo, são evidentes os avanços institucionais. O que se reflete através dos resultados das políticas dos Governos Lula e Dilma, consolidados nas seguintes Leis de Ações Afirmativas: Lei 10.639/03: estabelece a obrigatoriedade do ensino da História e Cultura Afro-Brasileira; Lei 11.645/08: institui

a obrigatoriedade da temática História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena; Lei 12.288/2010: institui o Estatuto da Igualdade Racial; Lei 12.711/2012: cria o sistema de cotas para entrada de negros nas universidades públicas. Lei 12.990/2014: reserva a negros 20% das vagas oferecidas nos concursos públicos.

Neste capítulo abordamos a construção histórica da diversidade étnico-racial como um fenômeno marcado por ideologias que sustentaram as diferenças humanas enquanto desigualdade. Contudo, o conceito de raça passa a ser empregado a partir do século XIX, onde foram consolidadas as doutrinas racistas que deram sustentação aos colonizadores, surgindo a classificação das raças humanas. Essas teorias foram perdendo legitimidade, e novas concepções foram problematizando o conceito de raça e racismo como forma de manipulação, com vista a classificar, ordenar, e hierarquizar pessoas e grupos humanos.

5 A POLÍTICA EDUCACIONAL DO RECIFE E OS PROJETOS PRIVADOS

Neste Capítulo, assinalamos as discussões acerca da constituição da Política Educacional da Rede Municipal de Ensino do Recife (RMER). Priorizamos sua constituição e memória; a construção da Política de Ensino, os projetos e programas privados a institucionalização dessa política no Governo Geraldo Júlio (2015- 2018), e a implantação e problematização do Eixo diversidade étnico-racial.

5.1 A constituição da Rede Municipal de Ensino do Recife (RMER)

Partimos de um estudo de caráter documental, visando compreender a origem da Rede Municipal de Ensino do Recife (RMER) e sua constituição. Para tanto, buscamos analisar documentos da Secretaria de Educação (SE) – Caderno de 100 anos das Escolas Municipais, o qual apresentou a história, nos fornecendo dados para compreender o passado e a construção da política contemporânea.

O processo de constituição da Rede Municipal de Ensino (RMER) remete ao Século XIX em um contexto de crescimento da cidade e da comercialização da cana-de-açúcar. Segundo Peres (2000), só a partir desse século, com a predominância da produção açucareira, observou-se a diversidade das atividades econômicas que provocou o crescimento urbano e proporcionou maior agilidade ao Porto do Recife, em virtude da variedade das exportações e maior comercialização, promovendo mudanças no centro comercial do Recife.

O crescimento do mercado regional favoreceu as atividades econômicas e a demanda de mão obra, que evidenciaram a necessidade da escolarização da população. Esse desenvolvimento favoreceu a expansão das instituições escolares como uma ferramenta apropriada à integração das classes subalternas ao universo educacional. Esse quadro de incremento da economia local e a aprovação da Constituição de 1891 (a primeira constituinte, após a Proclamação da República), cuja função principal era estabelecer no país os princípios do regime republicano, seguindo o sistema de governo presidencialista. Acarretando uma tímida mudança nas proposições para educação, colocando o ensino secundário e superior sob a responsabilidade da União. É fundamental a compreensão de que o povo instruído será útil, incorporar as camadas populares ao processo de crescimento do país visando aumentar a força de trabalho e fazer crescer o grau de riqueza do país.

A Constituição de 1891, em seu Artigo 68, declara a autonomia dos

municípios, trazendo a discussão do financiamento da educação, cabendo aos Estados e municípios a responsabilidade com o ensino primário, normal e profissional, reservada, prioritariamente, para a classe trabalhadora. Contudo, esse princípio foi questionado pelos juristas, políticos, e, em especial, pelo poder central. Às Câmaras Municipais competia a responsabilidade com relação à locação dos recursos para assumir o ensino e sua estrutura, como aluguel de espaços, auxílio estudantil e a fiscalização dos profissionais da educação. (OLIVEIRA, 1999).

Com a autonomia municipal, é instituída a RMER, datada do século XIX. Em 1895, foi inaugurada pelo então Prefeito, Afonso Gonçalves Pereira Costa, a Escola Municipal Santo Amaro das Salinas, localizada em Santo Amaro. Esta fora a primeira instituição de ensino sob a responsabilidade do município, que formalizou, posteriormente, a fundação de mais duas escolas: Escola Pinto Damaso, no bairro da Várzea, e a Escola Municipal do Iputinga, bairro do Cordeiro – em sociedade com o Governo Estadual. (PERES, 2000).

A despeito da construção das escolas de primeiras letras sempre estar no atrelamento das pretensões políticas das elites locais a RMER, em 1894 computava 67 (sessenta e sete) escolas, com 4.401 (quatro mil, quatrocentos e um) estudantes matriculados. O que sofreu expansão na primeira década do século XX, e atingiu o seu auge no início dos anos vinte, onde se constata um novo esforço na construção de novos prédios escolares e na melhora dos já existentes (PERES, 2000). Assim, o Estado passou a assumir um novo papel, segundo Egito:

Em 1926, o Congresso Legislativo do Estado, através da Lei 1.842, sancionada pelo Governador Estácio Coimbra, autoriza o governo do Estado a unificar o ensino primário em Pernambuco, de modo a subordiná-lo aos mesmos métodos, regime e direção. O Prefeito do Recife, Francisco da Costa Maia, extingue a Diretoria da instrução Pública e transfere para o Estado toda Rede Municipal Escolar (EGITO, 2000, p. 34).

Na fase de implantação das primeiras escolas municipais no Recife, foi necessário criar um corpo administrativo para coordenar os serviços da educação no município. E em paralelo foi promovida uma campanha pela difusão da escola primária e enfrentamento da problemática do analfabetismo como estratégia, traduzindo-se apenas no aspecto quantitativo, cuja preocupação era tão somente com o número de pessoas alfabetizadas.

O Ânimo pedagógico teve seu apogeu em 1920, com o movimento Entusiasmo²² pela Educação, cuja preocupação era, novamente, apenas de ordem quantitativa, sem haver, necessariamente, uma preocupação com a qualidade do ensino estruturado pelo poder municipal.

As escolas públicas municipais passaram a conferir um status de Rede Escolar no final do século XIX, cento e três escolas públicas primárias, com um quantitativo de 6.239 (seis mil, duzentos e trinta e nove) estudantes – tendo como característica algumas unidades sexistas. Destaca-se, a acentuada precarização do parque escolar, constituído de casas alugadas sem instalações adequadas, nas quais o professor convivia com sua família e em um dos cômodos funcionava a escola, com classes multisseriadas.

Segundo a Política de Ensino do Recife (2014), os(as) professores(as) municipais, tinham pouca ou nenhuma formação. Contudo, havia profissionais qualificados, através das Escolas Normais. A terminologia para assinalar os profissionais de ensino foi alterada pela Lei imperial referente à Instrução Pública de Primeiras Letras, sancionada em 15 de outubro de 1827. Primeiramente mencionados como mestres régios ou mestres de primeiras letras, após se submeterem a exames aos quais recebiam o título de Professores(as) públicos. Essa foi a forma de diferenciá-los dos mestres de ofício. Enquanto as mulheres, a partir dessa data, tiveram validadas dezessete autorizações para se dedicarem ao magistério público, e conseguinte nomeação de mestras.

No início do século XX, tivemos uma retração da rede escolar pública, motivada pelo clima de desinteresse pela educação popular e pelos temas nacionais. As oligarquias cafeeiras assumiram o poder e imprimiram um modelo ruralista, que não priorizava a ideia de crescimento, industrialização e educação da população. Esse processo trouxe graves prejuízos para a sociedade, em especial para negros e negras, uma vez que já se apresentava excluída no processo educacional, tendo dificuldade de acesso à escolarização. (EGITO, 2000).

Assim, é institucionalizada, na primeira década do século XX, a estadualização das escolas municipais do Recife, através da formação de novas escolas. A partir da

²² O movimento Entusiasmo pela Educação (1910 e 1920) teve como objetivo acelerar as iniciativas de expansão das instituições escolares. O início desse movimento é atribuído ao período de transição do Império para a República. Alcançou seu apogeu em 1920, concretizando nos anos 30. (SAVIANE, 2013).

década de 1960, com a atuação política do Movimento de Cultura Popular (MCP), observa-se uma nova influência para o ensino através da cultura popular.

Destaca-se assim o papel dos intelectuais na educação. Dialogando com Gramsci (1982), os intelectuais e sua função no âmbito da vida social não são conceituados como sujeitos e ações distantes das determinações do mundo real, como um grupo autônomo e independente. Esse foi, de certa forma, o papel desempenhado pelos intelectuais que operacionalizavam as atividades desenvolvidas pelo Movimento de Cultura Popular (MCP). Segundo Gramsci, os intelectuais desempenham um papel fundamental.

Em todos os países, o estrato dos intelectuais foi radicalmente modificado pelo desenvolvimento do capitalismo. O velho tipo de intelectual era o elemento organizador de uma sociedade de base predominantemente camponesa e artesã. Para organizar o Estado e o comércio, a classe dominante treinava um tipo específico de intelectual. (GRAMSCI, 1982, p. 424).

Com o processo de repressão instaurado através do golpe militar de 1964 houve um ataque ao movimento supracitado. Ainda assim, o MCP contribuiu com o processo de ampliação do parque escolar, através de sua implementação em diferentes Estados da Federação. E, ainda, constituiu 201 (duzentos e uma) escolas, com 626 (seiscentos e vinte e seis) turmas, 19.646 (dezenove mil, seiscentos e quarenta e seis) estudantes (crianças, adolescentes, adultos), 452 (quatrocentos e cinquenta e dois) professores e 174 (cento e setenta e quatro) monitores. Assim, várias escolas foram, posteriormente, repassadas para a SE e incorporadas à RMER. A Prefeitura acabou, portanto, por assumir, além do prédio, sua estrutura; e as escolas passaram a compor o corpo institucional da RMER. (SANTANA, 2000).

Como resultado de sua criação datada do período militar, a Secretaria de Educação e cultura do Recife estava organizada em duas redes: uma sediada na Secretaria de Educação e, outra, na Fundação Guararapes. Esta havia sucedido o Movimento de Cultura Popular, cujo encargo era administrar 174 (cento e setenta e quatro) escolas do ensino primário. Desenvolvendo, assim, um perfil mais pedagógico em relação à Secretaria, responsável por 2 (duas) escolas de ensino secundário. (BRAYNER, 2003).

A partir da década de 1960, a educação do Recife passou a ser gerida pela fundação – Fundação Guararapes –, instituída pela Lei Municipal Nº 9552, de 26 de novembro de 1965, cujo objetivo era promover o ensino do 1º Grau na rede das

escolas oficiais da cidade do Recife, para as quais foram instituídos cargos para sua gerência através da Lei 15.691/92, a qual organizou o quadro geral de pessoal, na gestão do Prefeito Gilberto Marques Paulo. Em seu Art. 4º estão destacados os objetivos complementares da Fundação:

I- preservar e divulgar os valores que constituem o acervo patrimonial da educação, a níveis nacional, estadual e municipal; II patrocinar e estimular promoções que visem incentivar o desenvolvimento da educação na comunidade municipal; III- desenvolver quaisquer outras atividades que visem à consecução dos seus objetivos, mediante consentimento do chefe do executivo municipal. (ESTATUTO DA FUNDAÇÃO GUARARAPES, 1965, p. 05).

Ainda dentro dos objetivos da Fundação Guararapes, vale pontuar e destacar sua finalidade na execução da política educacional, sendo responsável por: licitações de obras, aquisição de imóveis, construção das unidades escolares, extinção de unidades técnicas, elaboração do orçamento plurianual, organização do quadro de pessoal, bem como pagamentos de custeio de serviços. As escolas foram congregadas pela Fundação Guararapes, que não manteve a mesma ideologia do Movimento de Cultura Popular.

Segundo seu estatuto, a Fundação Guararapes (1965) poderia atuar em regime de colaboração com pessoas jurídicas de direito público interno, de direito privado e entidades de administração pública indireta. Sua organização era formada de Conselho Deliberativo, composto do Secretário de Educação, Secretário de Planejamento e Urbanismo, Secretário de Administração e Presidente da Fundação Guararapes. O Conselho reunia-se ordinariamente uma vez por mês e seus membros poderiam receber uma remuneração por reunião, equivalente a 02 (duas) unidades de valor financeiro da Unidade Financeira do Recife (UFR), esta remuneração não podendo ultrapassar oito UFRs por mês.

A partir da década de 1978, segundo informativo da Fundação Guararapes, iniciou-se uma reestruturação através da institucionalização do quadro geral de empregos, com classificação de cargos. Introduziu-se, assim, o ensino religioso e a organização da supervisão escolar, dando início ao processo de modernização, melhoria da máquina administrativa e requalificação dos profissionais da educação.

Segundo relatos do documento Política Educacional do Recife, de setembro de 1987, o atendimento à situação de precarização em relação à infraestrutura física e material era realizado em cinquenta e oito escolas de grande, médio e pequeno

porte, com quinze escolas mínimas, funcionando em associações de moradores, centros comunitários, capelas, quinze Barracões da Prefeitura, entre outros. Essa estrutura perdurou durante anos, sendo reorganizada a partir de 1997, com a nova estrutura, a qual organizou a Rede Municipal de Ensino do Recife.

5.1.1 A constituição do Ciclo de aprendizagem

A partir do século XX, o cenário político brasileiro repercutiu significativas reflexões, em especial acerca da educação básica, pontuando a escolarização, regularização do fluxo e repetência. Assim, com a institucionalização da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), nº 9.394/96, ocorreu a normatização do sistema educacional brasileiro, originando um conjunto de definições políticas norteadoras do sistema educacional e de mudanças significativas no ensino básica do país. Houve uma tentativa de construção de uma igualdade de acesso para todos, o que significou uma mudança de paradigmas.

A política de Ciclos surgiu em um contexto de ruptura com as décadas anteriores, marcadas pelo período militar (1964-1985), em busca de renovação com a redemocratização no país. Assim, seu discurso caracteriza-se como uma alternativa inclusiva e inovadora, que questiona a escola graduada por seu caráter excludente e seletivo. Isso ao propor uma base democrática com garantia de um longo processo quanto aos ritmos e processos de aprendizagem de cada estudante, considerando seu processo de aprendizagem.

A fluência de anos escolares, denominada de “Ciclo de Aprendizagem”, passou a ser utilizada de forma mais periódica a partir do ano de 1984. O uso da denominação de Ciclos para nominar diferentes etapas da escolaridade, estava amparado na Lei n. 4.024/1961 em substituição ao regime seriado como modo de organização da escola. Segundo Neubauer (1996), o início desse modelo ocorreu na Rede Estadual de São Paulo, a partir da implantação do Ciclo Básico de Alfabetização, que estabelecia uma nova organização para as séries iniciais. Para que, assim, suprisse os dois primeiros anos por um ciclo de alfabetização que abolia a retenção do primeiro ano para o segundo – o que o tornou referência para expansão dessa política de Ciclo no Brasil.

O termo Ciclo passou a ser utilizado de forma mais recorrente no ano de 1984, na Rede Estadual Paulista, com a implantação do Ciclo Básico de Alfabetização. O

objetivo era substituir os dois primeiros anos escolares por um ciclo que abolia a retenção do primeiro ano para o segundo, tornando-se referência para sua expansão no Brasil – inclusive para os demais anos da educação escolar no país. E, ainda, em caráter de referência, propiciar a incorporação desta proposta na mais recente LDB Lei 9.394/96 – como uma das possíveis modalidades de organização do ensino em terras tupiniquins. (NEUBAUER, 1996).

A implantação do sistema de Ciclo foi fundamentada no Plano Político-Educacional Nacional (PPEN), instituído em 1985, pelo Ministério da Educação (MEC) o qual lançou um documento intitulado *Educação Para Todos*: “Caminho para Mudança”, caracterizado como compromisso da Nova República. Assim, fora instaurada a nova situação política do Brasil após o regime militar (1964-1985), tendo como pano de fundo o caráter social.

O documento em questão configura uma proposta de universalização do acesso à Educação Básica, redução do analfabetismo e melhoria da qualidade do ensino, visando a um bom atendimento educacional. Dessa forma, não somente avaliza um pacto entre o Estado e a sociedade, passível de debates e participação efetivada pela ação coletiva dos cidadãos, mas também garantir a possibilidade do domínio da língua nacional, da matemática, dos códigos sociais e de outras informações ao posicionamento crítico dos indivíduos diante de sua realidade. Segundo Soares (2003):

Ainda no âmbito da mencionada decisão, optou a Secretaria por substituir, progressivamente, a organização do ensino fundamental em séries, por sua estruturação em quatro ciclos, sendo o primeiro com duração de três anos, admitindo a matrícula inicial de crianças de seis anos, e os três subsequentes, com duração de dois anos cada. (SOARES, 2003).

Essa perspectiva para organização escolar passou a incluir mecanismos democráticos através do documento intitulado Escola Municipal do Recife: um debate sobre as conquistas populares, de 12 de março de 1987. Neste documento, são apontados mecanismos de participação democrática, como a organização dos Conselhos Escolares, para gerir democraticamente as atividades na escola.

O Ciclo na RMER foi denominado Ciclo de Alfabetização, instituído na gestão do então Prefeito João Paulo (2001-2004). Foi realizada uma primeira experiência em duas escolas na última gestão do Prefeito Jarbas Vasconcelos (1993-1996). Pode-se afirmar, portanto, que a implantação do Ciclo de Aprendizagem na RMER

rompeu com a estruturação do ensino seriado. Essa decisão política foi sedimentada na gestão da professora Edla Soares, no exercício do cargo de Secretária de Educação do Município do Recife, quando então ampliou para nove anos a duração do Ensino Fundamental obrigatório, iniciando-se a matrícula dos estudantes nessa etapa da Educação Básica, a partir de seis anos de idade.

Assim, a proposta de organização em Ciclo foi estruturada em 2002 e lançada em 2003 sob o título de “Tempos de Aprendizagem”, Identidade, Cidadania e organização da Educação em Ciclo de aprendizagem.

Quadro 4 - Organização do Ciclo/Idade

Ciclo de Educação Infantil	Idade
1º Ciclo	0 a 3 anos
2º Ciclo	4 a 5 anos
Ciclo do Ensino Fundamental	Idade
1º Ciclo	Crianças de 6 a 8 anos
2º Ciclo	Crianças de 9 a 10 anos
3º Ciclo	Crianças de 11 a 12 anos
4º Ciclo	Crianças a partir de 13 anos

Fonte – Obra Literária Tempo de Aprendizagem*

* Elaborado pela pesquisadora

A conformação do Ciclo de Aprendizagem fora organizada, de forma explícita, conforme os seguintes princípios: igualdade, reconhecimento da diferença, inclusão, integralidade e autonomia. Assinala-se, ainda, fundamental a organização do Ciclo, podendo haver retribuição dos grupos. (SOARES, 2003).

Nessa perspectiva, é possível afirmar que o Ciclo de Aprendizagem na Rede Municipal do Recife representou o redimensionamento das bases conceituais dos processos de ensino e aprendizagem. Esse Ciclo privilegiou a construção processual, e serviu como suporte para a organização de uma política de ensino que começou a ser traçada a partir da sua gênese.

Desse modo, o Conselho Escolar pode exercer um papel significativo na gestão escolar, favorecendo a construção e implementação do projeto político-pedagógico da escola e promovendo a expansão do horizonte cultural dos estudantes. Nesse processo, o Conselho Escolar, ao agir inteiramente, pode favorecer com o acréscimo das oportunidades de aprendizagens dos estudantes, não só se fortalece como instância de controle social como também auxilia a escola pública no cumprimento de sua função social. (AGUIAR, 2006).

5.2 A Política Educacional do Recife no Governo Geraldo Júlio (2015-2018)

A proposição de Reforma do Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado sucedeu a partir de 1995, com a criação do Ministério da Administração Federal e da Reforma do Estado (MARE) pelo Ministro Luiz Carlos Bresser Pereira, para quem a crise instaurada, ainda, nos anos 1980, era de fundo fiscal e atingia o Estado. Tal proposta de reforma ficou conhecida como Plano Diretor da Reforma do Estado e revelou os alicerces e táticas consideradas fundamentais para a concretização das mudanças almejadas: definição de metas e objetivos pelo administrador público; garantia de autonomia na gestão de recursos humanos, financeiros e materiais; domínio e cobrança dos resultados alcançados posteriormente. (PLANO DIRETOR DA REF. DO APARELHO DO ESTADO, 1995).

Tais mudanças, técnicas, traziam, subjacentes, argumentos cujos interesses refletiam a positivação dos sujeitos ante novas proposições. Essa situação demandou inserir novas estratégias de administração pública, cujo papel do Estado era gerir todas as esferas que o compõem. A educação passa a integrar esse contexto de interesses do neoliberalismo hegemônico, posta a serviço desse projeto de poder.

Trata-se de uma conjuntura marcada por contradições, que anuncia a educação como bem público, permeada por princípios mercadológicos, convergindo-a para um quadro de dependência financeira do empresariado brasileiro. Esse modelo de discurso e ideologia foi decisivo para a apresentação do modelo gerencial e das relações público-privadas, estabelecidas e sustentadas sob uma suposta proposição de melhoria da qualidade da educação pública, cujo modelo estaria relacionado ao modelo empresarial.

Esta associação da educação com o capital pode ser apreendida como a manutenção de um discurso hegemônico, posto que a educação nas relações sociais capitalistas esteja a serviço de conexões subalternas atendendo a interesses da classe burguesa capitalista. Desse modo, elementos políticos e sociológicos perdem relevância em prol dos interesses do mercado, o que repercute em discursos hegemônicos, a partir do interesse de uma parcela da sociedade em detrimento de outras.

Nessa configuração, emergem a partir das políticas gerenciais os conceitos de eficiência e eficácia visando atender uma lógica privatista e meritocrática instaurada,

na gestão dos serviços públicos, a exemplo de como eram conduzidas as práticas de gestão nas empresas privadas.

Em Pernambuco, esse processo teve início no primeiro governo de Eduardo Campos PSB (2007-2010) o qual foi caracterizado a partir da definição de objetivos que apontaram para nova configuração da administração pública, denominado de Programa de Modernização da gestão do Estado, o qual priorizou o planejamento estratégico e a orientação e definição de objetivos para modernização da máquina pública. Essa reforma foi marcada pela proposta de equilíbrio fiscal, pela ativação das Parcerias Público-Privada (PPP), avaliação de desempenho voltada em especial para os profissionais da educação e das instituições públicas.

A reforma de modernização institucional foi viabilizada através do modelo gerencial de Administração Pública, cujo objetivo foi possibilitar a implementação da política de monitoramento. Para isso, foi criada a Secretaria de Planejamento e Gestão (SEPLAG), que juntou funções da Secretaria de Planejamento e da Secretaria de Administração e Reforma do Estado (SARE) e publicada através da Lei Complementar N.º 141/2009, que instituiu o Modelo Integrado de Gestão do Poder Executivo do Estado de Pernambuco. O modelo é composto por quatro sistemas: Sistema de Controle Social, Sistema de Planejamento e Gestão, Sistema de Gestão Administrativa e Sistema de Controle Interno. (PERNAMBUCO, 2009).

Nesse contexto, surgiram novos padrões de regulação e controle dos serviços públicos. Para implantação do novo modelo gerencial estados e municípios passaram a adotar estratégias de gestão que tem como parâmetro o setor empresarial, que se orientam segundo os critérios de eficiência, eficácia, produtividade e monitoramento de metas.

A partir da eleição do prefeito Geraldo Júlio PSB em 2013, a Prefeitura do Recife (PR) propõe enquanto política pública a ampliação das medidas de racionalização dos gastos e eficiência na captação de recursos, visando ampliar a prestação de serviços. Para tanto, propôs a revisão de contratos e redução de gastos e a proposta de reforma administrativa, com extinção de secretarias, a transformação e extinção de entidades, além do corte de cargos comissionados.

Com o título de “Escola do Futuro”, a estratégia na área de educação foi a mudança do padrão físico das escolas municipais, que iniciou com a melhoria da qualidade das instalações físicas das Unidades, somada à adoção de programas e recursos voltados para um melhor desempenho. As escolas também passaram

a adotar a mesma proposta pedagógica e a avaliação do aprendizado. A partir da revisão curricular, padronização de provas. Contraditoriamente as proposições de redução de gastos foram feitos altos investimentos em tablets, programa de robótica, programas e projetos privados para todos os níveis do ensino fundamental.

Esse modelo aponta para um não diálogo com a Política de Ensino do Recife, que está pautada em princípios de respeito à diversidade e à individualidade. O modelo de administração pública gerencial ancorada a partir de alguns preceitos, tais como: o aumento de exigências quanto aos padrões e desempenhos de estudantes e profissionais da educação, conforme mensuração por avaliações e resultados; a busca da excelência, da qualidade e da eficiência da política de bonificação implantada através do pagamento de uma gratificação aos(as) professores(as) às escolas dos anos finais; a aplicação do princípio do monitoramento de metas e definição de eixos estratégicos.

Para atingir suas prioridades, segundo o modelo administrativo gerencial a busca pela melhoria da qualidade da educação, tendo como premissa uma educação por resultado passou a ser a prioridade. O modelo de governança da capital pernambucana reside, ainda, na suposta profissionalização da gestão. Na Prefeitura do Recife, um Escritório de Gerenciamento de Projetos (EGP) acompanha, de forma sistemática, alguns dos principais projetos desenvolvidos na cidade e que estão inclusos no Programa de Governo. Em 2013, seis projetos recebiam acompanhamento. Segundo a gestão, atualmente são 36 os programas que compõem o EGP, dentre os quais alguns acompanham os Centros Comunitários da Paz (Compaz) e Hospital da Mulher.

A Prefeitura do Recife (PR) assinala algumas medidas como prioridades estratégicas na área de Educação, tais como: supervalorização das avaliações externas aplicada em larga escala, em especial o Ideb; a implantação da meritocracia, a partir da qual engendra a participação dos estudantes em competições atuando sob a lógica meritocrática; a avaliação do desempenho dos profissionais da educação; e a proposta de inclusão de exigência e competência para eleição dos(as) gestores(as).

O modelo gerencial hegemônico no Brasil está implantado em diversas prefeituras e influencia diretamente as Políticas Públicas educacionais. Com a implantação de programas e projetos em parceria com o setor privado. Esse avanço do setor privado sobre o público é uma das características da política municipal de

educação do Recife. Esse processo tem se municipalizado em todo Brasil entre as administrações municipais e o setor privado para a consecução da oferta educacional tem se disseminado no Brasil nos últimos anos, conforme atestam vários estudos. (PERONI, 2003).

A peculiaridade dessas parcerias firmadas entre o poder público local e empresas privadas são expressas através de compra que se dissemina em vários Sistemas de ensino. Essas compras, contudo, representam mais do que a simples aquisição de materiais didáticos, trata-se de uma estratégia por meio da qual o setor privado amplia seu mercado ao incidir sobre o espaço público, ocasionando a transferência de responsabilidades do setor público para a iniciativa privada.

5.3 Dados da Rede Municipal de Ensino do Recife (RMER)

Apresentamos a seguir dados do perfil da RMER. O Quadro 5, apresenta o quantitativo de Unidades Educacionais da REMER, distribuídas por anos.

Quadro 5 – Número de Unidades Educacionais em 2018 – RMER

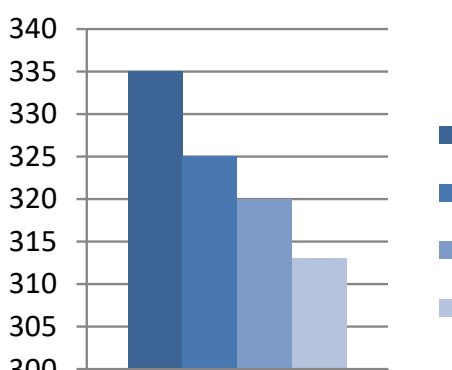
Informações da RMER	Dados
Número de Escolas dos anos iniciais	219
Número de Escolas dos anos finais	36
Número de Unidades de Educação Infantil	54
Total de unidades educacionais	309

Fonte: Secretaria de Educação do Recife*

*Elaborado pela pesquisadora

O Gráfico 1 exibe o número de Unidade Educacionais da RMER dos últimos quatros anos. Entre 2017 e 2018 não houve construção de novas escolas. Por opção da SE, as unidades educacionais já existentes foram requalificadas.

Gráfico 1 – Comparativo do número de Escolas Municipais – RMER



Fonte: QEdU (INEP/MEC)

No que se refere ao número de estudantes da RMER, estão distribuídos no nível de educação básica, e nas etapas: Educação infantil (para crianças até cinco anos), Ensino fundamental (anos iniciais e finais para crianças até 14 anos) e EJA (Educação para Jovens e Adultos).

Quadro 6 – Número de Estudantes em 2018 – RMER

Informações da RMER	Dados
Número de Estudantes de Educação Infantil	17. 591
Número de Estudantes dos anos iniciais	52. 025
Número de Estudantes dos anos finais	12. 775
Número de Estudantes EJA	7. 630
Total de Estudantes	90.021

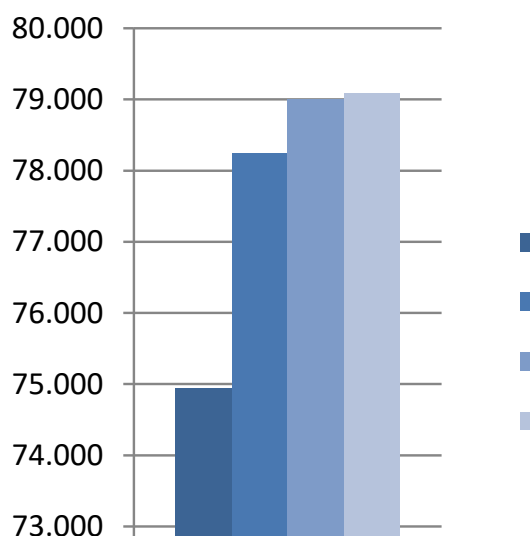
Fonte: Secretaria de Educação*

*Elaborado pela pesquisadora

Quanto à distribuição do número de matrículas dos últimos quatro anos, observamos um crescimento, em 2017, e uma manutenção dos números em 2018. Obtivemos praticamente um crescimento estacionado, em especial nas turmas dos anos finais, – como consequência da implantação das escolas de tempo integral, com a organização das escolas em Tempo Integral e a abertura de turmas de educação infantil em escolas regulares.

A seguir apresentamos um gráfico comparativo do número de matrículas dos últimos quatro anos. Observamos um discreto crescimento das matrículas de 2017 para 2018 na RMER.

Gráfico 2 – Comparativo de matrículas - RMER



Fonte: Consulta Matrícula (INEP)

A RMER possui um quantitativo significativo de profissionais da educação, a seguir apresentamos um quadro referente ao número de professores(as) em 2018.

Quadro 7 – Número de Professores em 2018 – RMER

Informações da RME	Dados
Número de professores (as) dos anos iniciais	2.304
Número de professores (as) dos anos finais	973
Número de professores (as) de Educação Infantil	1.504
Total de professores (as)	4.781

Fonte: Secretaria de Educação*

*Elaborado pela pesquisadora

Ambiente escolar: Segundo os dados do censo escolar de 2017, as escolas públicas brasileiras apresentam, ainda, deficiências quanto ao quesito infraestrutura. No caso das escolas que ofertam ensino fundamental, apenas 41,6 % contam com rede de esgoto. Nesse quadro adverso, encontra-se uma parcela significativa das escolas e creches da RMER. Sendo recorrentes os problemas de infraestrutura básica, como a falta de água potável, problemas com esgoto sanitário, rachaduras e problemas nas redes elétrica e hidráulica.

Gestão democrática: outra problemática são as relações acerca da gestão democrática, em especial o fortalecimento dos conselhos escolares e o procedimento das eleições para gestores(as). Nessa direção, há uma um arrefecimento dos conselhos escolares, fruto também de uma conjuntura de silenciamento dos movimentos sociais.

É fundamental o fortalecimento dessa instância, que segundo Aguiar:

O Conselho Escolar pode exercer um papel relevante na gestão escolar (pedagógico-administrativa) contribuindo para a construção e implementação do projeto político-pedagógico da escola e para o alargamento do horizonte cultural dos estudantes. (AGUIAR, 2006, p. 45).

No tocante ao processo seletivo para gestores(as) predomina a controvérsia, a exemplo do não cumprimento da Lei 17.950/2013 referente à eleição para escolha dos Diretores e Vice-diretores das escolas da RMER. Segundo a referida Lei: Art. 26. O mandato do candidato eleito, nos termos desta Lei, terá a duração de três anos, permitindo a reeleição para um único período subsequente. (LEI 17.950/2013).

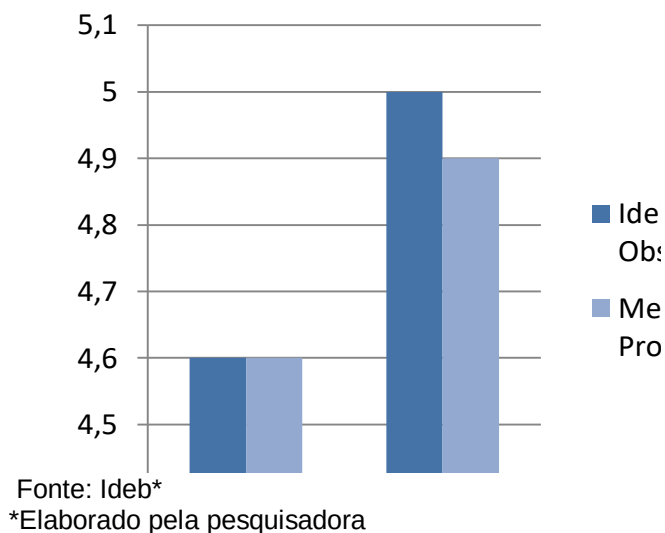
A primeira questão assinala a nomeação, pela SE, de vários gestores(as) sem o cumprimento do processo seletivo; e a segunda sublinha o não cumprimento dos prazos de reeleição dos mandatos.

Condições de trabalho dos profissionais da educação: as reformas no mundo do trabalho são incorporadas nas políticas educacionais brasileiras e são explicadas, pelos neoliberais, à medida que a escola não é inteiramente gerida pelos princípios do livre mercado. Assim, o novo modelo de ensino passa a incorporar atributos empresariais que corroboram com as demandas do grande capital, onde a diversificação de competências e as novas exigências se ampliam.

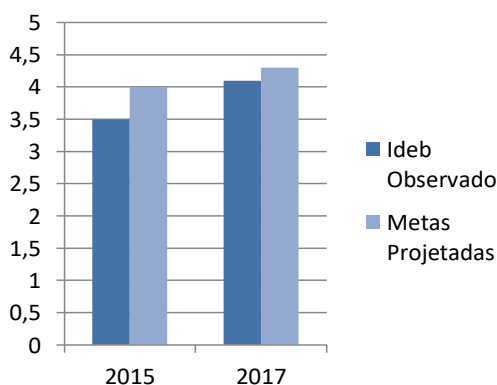
Nessa circunstância, a precarização das condições de trabalho faz parte da vida cotidiana dos profissionais da educação, em especial dos(as) professores(as) da RME. Esta precarização está diretamente vinculada a questões como: aumento de exigências na realização de múltiplas tarefas, quantitativo de estudantes por sala de aula, e as exigências relacionadas aos programas e projetos privados.

As avaliações externas, aplicadas em larga escala com provas padronizadas, são consideradas instrumentos apropriados pelos defensores das políticas de resultados. A seguir apresentamos quadro do Idbe da RMER em 2015 e 2017.

Gráfico 3 – Anos Iniciais: Idbe Observado e Metas Projetadas - RMER



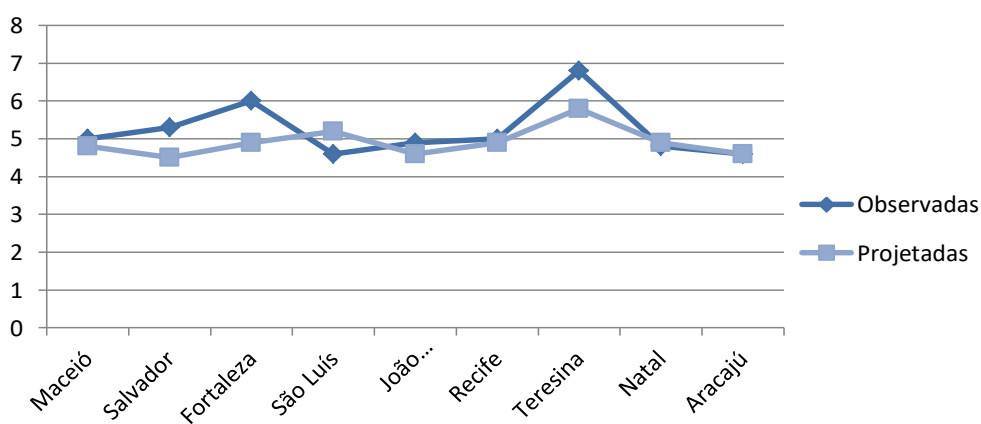
Com relação aos resultados do Idbe da RMER constatamos que, embora, não externe a realidade real do município do Recife, houve um discreto crescimento quanto o percentual dos anos iniciais. Projeção do Idbe para 2017: 4,9 média das escolas municipais em 2017: 5,0. Os resultados não conjeturam a totalidade dos processos pedagógicos vivenciados nas escolas da RMER.

Gráfico 4 – Anos Finais: Ideb Observado e Metas Projetadas - RMER

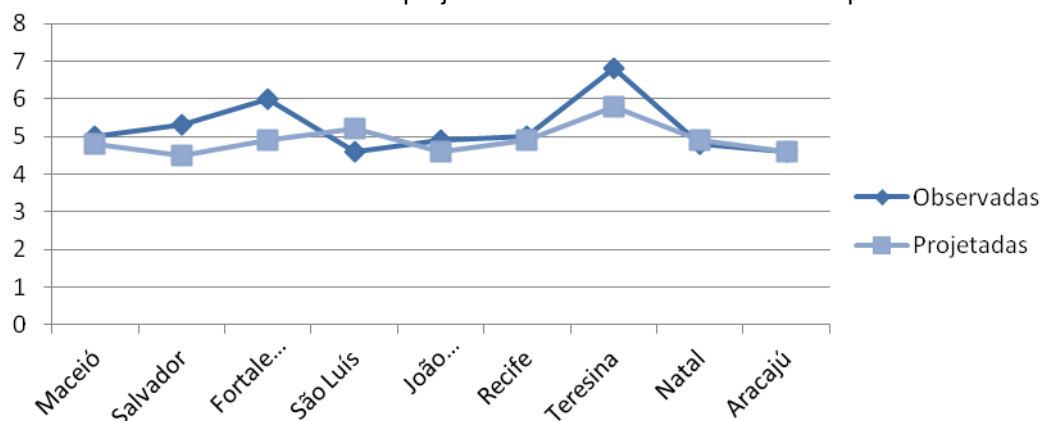
Fonte: Ideb*

*Elaborado pela pesquisadora

Embora o Ideb seja indicador para avaliar a qualidade da educação, ele é insuficiente. Outros mecanismos estão sendo discutido, como a aprovação no Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024 o estabelecimento do Sinaeb (Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica), revogado no governo Temer (2016-2017) O Sinaeb não acabaria com o Ideb, mas criaria instrumentos mais precisos e cuidadosos, dedicados ao aperfeiçoamento das redes. Segue gráfico com o Idbe dos anos iniciais:

Gráfico 5 – Metas observadas e projetadas turmas dos anos iniciais - capitais do nordeste

Com relação aos anos finais, observamos que o município não conseguiu atingir as metas propostas pelo Idbe. Projeção do Idbe para 2017: 4,3, média das escolas municipais do Recife em 2017: 4,1.

Gráfico 6 – Metas observadas e projetadas turmas dos anos finais- capitais do nordeste

A verificação da qualidade do ensino, via Ideb, tem caráter prioritário na atual gestão municipal. Esse padrão adotado pelo modelo gerencial prioriza a política educacional por resultados, e atribui à escola e aos professores (as) um caráter de maior responsabilização. Essa dimensão técnica e instrumental, segregadoras, que mascara, dentre outras coisas, a grande desigualdade de acesso ao ensino, bem como de permanência e sucesso na trajetória escolar. Contudo, esses mecanismos são cada vez mais fortes de regulação e avaliação standardizada, dividindo-se os alunos e as escolas por mérito e demérito.

A construção das avaliações externas aplicada em larga escala, tem como defesa a qualidade da Educação. Nessa perspectiva de qualidade do ensino sublinhamos as seguintes indagações, fundamentadas em Freitas (2012): afinal quem decide o que é qualidade? Quais seriam as demandas contidas nessa qualidade? Uma das plausíveis respostas a ser problematizada diz respeito ao coletivo da escola, da rede de ensino, da comunidade. Argumentamos que a qualidade social carece ser edificada com base na superação de um modelo de subserviência da educação ao capital; na construção de vivências democráticas conduzidas para concretização de valores como a justiça, solidariedade e o respeito; guiada para o atendimento das demandas sociais; para fortalecimento de concepção crítica envolvendo os aspectos de respeito à diversidade sociocultural e ética, eventualmente uma constituição comparável à qualidade negociada.

5.4 Política de Ensino da Rede Municipal do Recife

A estruturação da Política de Ensino foi iniciada a partir da organização da proposta em Ciclo de Aprendizagem na gestão do então Prefeito João Paulo (2001-

2004) do Partido os trabalhadores (PT). Essa primeira versão apresentou o seguinte texto:

Pautada em princípios éticos, expressos por meio da solidariedade, liberdade, participação e justiça social, a secretaria de educação da prefeitura municipal do Recife se empenha em promover a qualidade de vida coletiva. Estes princípios se traduzem, no âmbito educacional, através da democratização das relações sociais vividas nas escolas, levando a sociedade a compreender que a educação com qualidade social é direito de todos que vivem e convivem na cidade. (MAÇAIRA, 2014 POLÍTICA DE ENSINO DA REDE MUNICIPAL DO RECIFE, 2014).

A perspectiva de construção de uma política de ensino foi retomada na gestão do então Prefeito João da Costa (2009-2012), sob o suporte de uma comissão, constituída de técnicos da SEC e assessores da Universidade Federal de Pernambuco. (UFPE). Essa comissão organizou seminários e debates visando discutir os fundamentos teóricos metodológicos – material teórico a ser estruturado para composição do primeiro caderno. Tal material produzido pelo grupo de estudo teve sua conclusão na gestão posterior.

O primeiro caderno foi publicizado em 2014, no primeiro mandato do atual prefeito Geraldo Júlio (2013-2016). Apresenta 230 (duzentos e trinta) páginas e a organização dos princípios norteadores da política municipal vigente, assinalando os seguintes Eixos: Escola Democrática, Diversidade étnico-racial, Meio Ambiente e Tecnologia. Segundo a Política de Ensino da Rede Municipal do Recife (2014), os Eixos são tratados como os alicerces conceituais e os caminhos norteadores das aprendizagens, como veículo da convivência e da experiência cidadã.

Os princípios norteadores do primeiro Caderno, “Fundamentos Teórico-Metodológicos” o qual estão fundamentados nas Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica, e nos já indicados princípios norteadores da Proposta Pedagógica. (MAÇAIRA, POLÍTICA DE ENSINO DA REDE MUNICIPAL DO RECIFE, 2014).

Ao adentrarmos no quesito Princípios Norteadores da Educação no Recife, que compõe o tópico 2 do caderno em análise, percebe-se um destaque em relação às diretrizes curriculares. O que ocorre quando da observação das referências conceituais elaboradas pelo Ministério da Educação (2010), a partir dos seguintes princípios:

I. Igualdade de condições para o acesso, inclusão, permanência, e sucesso na escola; II. liberdade de aprender, ensinar, pesquisar, e divulgar cultura, o pensamento, a arte e o saber; III. pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas; IV. respeito à liberdade e aos direitos; V. coexistência de instituições públicas e privadas de ensino; VI. gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais; VII. valorização do profissional da educação escolar; VIII. gestão democrática do ensino público, na forma da legislação e das normas dos respectivos sistemas de ensino; IX. garantia de padrão de qualidade; X. valorização da experiência extraescolar; XI. Vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais. (DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS, 2014, p.44).

Referidas questões são consistentes à medida da percepção de uma significativa quantidade de discursos voltados à defesa de uma educação que pontue a garantia do eixo diversidade e suas diretrizes, mas que, devido a alguns entraves, tem sua implementação inibida. A própria lógica funcional estabelecida na REMR, logo dificultando o desenvolvimento de compreensões curriculares que ultrapassem a rigidez e possibilite novos sentidos e significados.

O texto referencial segue assinalando a importância da construção de espaços de discussão, organização de coletivos que possam favorecer à (re) construção de projetos político-pedagógicos em cada unidade de ensino, a exemplo dos Conselhos Escolares, bem como outras maneiras de organização coletiva, como a Comude. Lógica essa que abra possibilidades inovadoras para a reivindicação de direitos, representação de ideias e sujeitos, bem como vivências que positivem a formação para a democracia. (MAÇAIRA, POLÍTICA DE ENSINO DA REDE MUNICIPAL DO RECIFE, 2014).

Nesse caminhar, foi estruturada a organização de seis cadernos, são eles: 1- Fundamentos Teórico-Metodológicos; 2- Educação Infantil; 3-Ensino Fundamental do 1º ao 9º Ano; 4- Educação de Jovens e Adultos; 5- Educação Inclusiva: Múltiplos Olhares e 6- Tecnologias na Educação.

Objetivo dos seis cadernos: Implementar uma política educacional integrada, e que articule as unidades educacionais para a renovação, inovação e resposta ao complexo desafio de aprender e ensinar, criando uma cultura de compartilhamento, com ênfase nas relações humanas e na educação de qualidade.

1º Caderno - Fundamentos Teórico-Metodológicos - O material apresentado no caderno diz respeito aos fundamentos: Escola Democrática, Diversidade Étnico-racial, Meio Ambiente e Tecnologia, tratados os alicerces conceituais da política de

ensino. Princípios orientadores para que o processo escolar assegure os direitos de aprendizagem indispensáveis ao enfrentamento dos grandes desafios sociais, cognitivos e culturais do mundo contemporâneo. Portanto, é a identidade pedagógica que precisa ser materializada e institucionalizada em todas as unidades educacionais.

2º Caderno - Educação Infantil- A Política de Ensino da Educação Infantil do Recife pretende promover a unidade das ações pedagógicas nas instituições de ensino, garantindo os direitos de aprendizagem das crianças com base nas interações e brincadeiras. Para melhor compreensão, o caderno está organizado em seis capítulos na seguinte sequência: o primeiro informa como o livro está estruturado, o segundo apresenta o contexto da educação infantil como construção histórica e social, com marco regulatório no Brasil e no Recife. No terceiro capítulo, estão explícitos os princípios e concepções da prática pedagógica. O quarto capítulo aborda a multiplicidade das diferentes linguagens na educação infantil; as matrizes curriculares das áreas, de acordo com os eixos: da oralidade, arte, meio ambiente, conhecimento lógico matemático, diversidade e valorização das diferenças, no quinto capítulo, seguido das considerações finais que compõem o sexto capítulo. (MAÇAIRA, POLÍTICA DE ENSINO DA REDE MUNICIPAL DO RECIFE, 2014).

3º Caderno – Ensino Fundamental do 1º ao 9º Ano – As proposições e os conceitos, discutidos nas diversas matrizes, apresentam, também, o objetivo de fortalecer o cotidiano escolar de modo qualitativo, auxiliando os(as) professores(as) a proporcionarem, de modo coletivo, um ambiente que estimule e possibilite os(as) estudantes a exercerem seus direitos sociais, nos quais a cultura, os conceitos científicos, as relações étnico-raciais, a sexualidade, a educação especial e inclusiva, as tecnologias e a cidadania ambiental possam contribuir para um ensino fundamental de qualidade social. (MAÇAIRA, POLÍTICA DE ENSINO DA REDE MUNICIPAL DO RECIFE, 2014).

4º Caderno- Educação de Jovens, Adultos – organizados nos seguintes capítulos. 1º. A Trajetória da Educação de Jovens e Adultos na Cidade do Recife; 2º. Educação de Jovens e Adultos: aspectos da ressignificação curricular, Pensar a estrutura da EJA, na etapa Ensino Fundamental; 3º. Fundamentos na construção da organização curricular da RMER. Nesse capítulo são abordados os fundamentos da política, inclusive as relações étnico-raciais. 4 Direitos de Aprendizagem por ano e

por Componentes Curriculares. (MAÇAIRA, POLÍTICA DE ENSINO DA REDE MUNICIPAL DO RECIFE, 2014).

5º Caderno de Educação Inclusiva: sua apresentação teórica está em seis livros, a saber: Fundamentos Teórico-Metodológicos; Educação Infantil; Ensino Fundamental do 1º ao 9º Ano; Educação de Jovens, Adultos. Educação Inclusiva; Múltiplos Olhares e Tecnologias na Educação. Essas obras são de autoria de técnicos (as) e professores (as) da Rede Municipal de Ensino do Recife. Esse documento foi concebido com o objetivo de implementar uma política educacional integrada, e que articule as unidades educacionais para a renovação, inovação.

6º Caderno - Tecnologias na Educação. Sua apresentação teórica está em seis livros, a saber: Fundamentos Teórico-Metodológicos; Educação Infantil; Ensino Fundamental do 1º ao 9º Ano; Educação de Jovens, Adultos e Idosos; Educação Inclusiva: Múltiplos Olhares e Tecnologias na Educação. Essas obras são de autoria de técnicos (as) e professores (as) da Rede Municipal de Ensino do Recife, o que lhes confere identidade e um olhar que valoriza as exitosas experiências em curso, na perspectiva de assegurá-las para toda a Rede.

Evidencia-se a iniciativa de divulgar os Cadernos da Política para os profissionais da RMER. Contudo, em nossa pesquisa documental, e aplicação do questionário há certo desconhecimento dos profissionais de educação acerca desses Cadernos em função da falta de divulgação e formação sobre os mesmos; e embora a temática da Diversidade Étnico-racial seja abordada nos Cadernos, verificam-se duas lacunas: a primeira diz respeito à ausência da temática racial no Caderno de Educação e Tecnologia; outra lacuna observada foi a falta de relação entre os Eixos e os conteúdos curriculares. Contudo o Eixo diversidade é tratado na maioria dos cadernos, sendo observada a preocupação da Política de Ensino em abordar a temática.

5.5 Programas e Projetos Frutos da Relação Público-Privada

Conceitualmente, os projetos de Parcerias Públicas Privadas (PPP) fundamentam-se em relações contratuais colaborativas de curto ou longo prazo, onde o poder público através de recursos e competências estabelece parceiros privados para aquisição de bens ou serviços.

As PPP são instrumentos utilizados e testados em diversos países com o argumento de redução de custos, levantamento e atendimento as demandas do Estado. Segundo Peroni (2007), os projetos sofrem altos índices de atraso e cancelamento nas etapas que antecedem a assinatura do contrato, devido a diversos limitadores regulatórios ou falhas de execução.

O desenvolvimento de projetos, por meio de parcerias firmadas entre o setor público e o privado, é um conjunto de proposições que expressam os novos rumos do modelo gerencial. É fundamental destacar que esse o processo da relação entre o público e o privado foi iniciado em outras gestões.

Na execução da Política Educacional do Recife as ações direcionadas à escola, sob o contexto da relação público-privada podem ser agrupadas em dois grupos: um que trata da transferência de verbas públicas para compra de materiais e pacotes educacionais e, o segundo, responsável por compras de pacotes que têm prosseguimento da referida relação através de formações, cooperação técnica, assessorias, e atividades que estabeleçam a continuidade da pretendida parceria.

Na gestão do Prefeito João da Costa (2009-2012), precisamente em 2011 foi firmado um convênio de cooperação técnico-educacional com o Instituto Qualidade no Ensino (IQE). O convênio implementou o Programa Qualidade na Escola (Qualiescola) em 34 unidades de ensino de 3º e 4º ciclos (atuais Anos finais) da RMER, cujo objetivo foi elevar a qualidade do ensino no município. Essa parceria tinha como metodologia desenvolver um trabalho de Formação com uma equipe de professores (as) replicando para o restante da Rede. Além da Formação eram disponibilizadas atividades pedagógicas para os profissionais da Educação. Posteriormente, o Projeto estendeu-se para as turmas dos Anos iniciais.

Posteriormente foi efetivado um convênio com o Instituto Ayrton Senna, com o objetivo de melhorar os índices de alfabetização das escolas municipais e reduzir a diferença entre a série que os estudantes cursavam e a idade. Ou seja, reduzir as distorções idade série. Para tal foi criando os programas Correção de Fluxo, com turmas do Se liga (crianças que não eram na idade alfabetizadas) e o Acelera para crianças que não tinham concluindo os estudos na idade certa.

O ponto comum entre esses programas e projetos é a iniciativa de uma contratação de venda de materiais, através da compra de pacotes com jogos, obras literárias, entre outros materiais e de serviços, como formação, assessoria, pelo

meio da dispensa de inexigibilidade. O que ocorreu no caso dos referidos Projetos, onde não houve licitação para contratar os serviços.

No Brasil, a indicação dessa política de forte cunho gerencialista foi constituída a partir do movimento empresarial Todos pela Educação, o qual, segundo Shiroma, Garcia e Campos (2011, p. 233), foi “criado por um grupo de intelectuais orgânicos do capital”, que iniciaram a realização de diversos eventos durante dois anos, propondo um grande pacto pela educação com sindicatos, sociedade educacional e civil e que logo ganhou adesão da mídia. “Os empresários se antecipam e pautam a agenda governamental: reafirmam o papel do Estado redefinindo, no entanto, o sentido e o significado da educação pública” (ibidem, p. 226). O movimento propõe a mobilização da iniciativa privada e das organizações sociais do terceiro setor para atuar junto com o Estado no provimento da educação.

A seguir apresentaremos as principais ideias dos Programas e Projetos de maior inserção na RMER na atual gestão. Programa Robótica na Escola, MentelInovadora, Programa de Letramento do Recife (Proler) e Aprova Recife.

5.5.1 Programa Robótica na Escola (Grupo Lego)

O Programa Robótica na Escola funciona em todas as escolas. Os professores realizam suas atividades em locais destinados pela escola ou nas UTEC. As atividades são realizadas com acompanhamento dos multiplicadores. A restrição ao uso da robótica como atividade ligada à construção de robôs demonstrou a prioridade apenas em uma área do Programa, reforçando a propaganda hegemônica do poder municipal na divulgação dos robôs humanoides.

O Programa se estabeleceu em toda a RMER, e funcionou segundo a SE, desde a creche aos anos finais. Alcançou sua independência tecnológica através de técnicos da SE, que conseguiram criar um sistema autônomo para a RMER, sem a necessidade de parceria com a empresa Lego. Sua relação ficou restrita à compra de material e assessorias esporádicas.

A seguir apresentamos um resumo dos quatro projetos de maior repercussão na RMER. Assim iniciamos com o Projeto Robótica na Escola.

Foto1 – Robô Humanoide (NAU)

Fonte: Felipe Soares/SETEC

Foto 2- Robô para competição

Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora

Quadro 8 – Resumo das ideias do Programa Robótica na Escola

ROBÓTICA NA ESCOLA	
ORIGEM DA EMPRESA	Conforme Edacom (2002), o Grupo Lego é uma empresa dinamarquesa que existe desde 1949. Seu foco era o desenvolvimento de brinquedos de montar, até que, em 1980, criou uma divisão educacional, a qual chamou de LEGO Educational Division. Essa divisão tem a preocupação de tornar a tecnologia simples e significativa para seus usuários.
PÚBLICO-ALVO	Estudantes matriculados no município, das turmas do grupo IV (educação infantil) ao 9º ano do ensino fundamental.
VALOR E MODELO DE PARCERIA PÚBLICO-PRIVADA	O chefe do poder executivo municipal firmou um contrato de R\$ 4.637.400,00 milhões (Contrato nº 359/2013), com a representante da LEGO, a EDACOM, Tecnologia de Sistemas de Informática Ltda, para fornecimento dos jogos de robótica educacional. O modelo de licitação foi a inexigibilidade. Nível de parceria: compra do Kit Lego, assessoria e formação para os profissionais da educação durante um ano. <i>Não foi dada continuidade à parceria.</i>
OBJETIVO GERAL	O programa busca proporcionar subsídios para facilitar o uso da robótica, integrados à escola, ao currículo e na prática pedagógica. Além de auxiliar na demonstração e melhor compreensão de conceitos, a atuação do programa preconiza o estímulo ao trabalho em equipe e, portanto, a participação e colaboração entre os sujeitos do processo.
METODOLOGIA	O Projeto está alicerçado em três pilares: a) jogos de raciocínio, b) professor(a) mediador(a) e c) os métodos metacognitivos. Estes são caminhos, recursos organizadores e mobilizadores do pensar e do posicionar-se diante de uma situação-problema, contribuindo no desenvolvimento de atitudes e tomada de decisões. Sob esta proposição metodológica, a Empresa Lego utiliza da Teoria Educacional Construcionista, desenvolvida por Seymour Papert, para realizar suas atividades.

Fonte: Documento preliminar do Projeto Robótica na Escola*

*Elaboração da pesquisadora

Programa Robótica na Escola, de expressiva divulgação no Governo Geraldo Júlio (2013- 2016) no primeiro mandato o qual foi oficializado por meio do Decreto 27.699, de 17 de janeiro de 2014. Abrange toda a RME, da Educação Infantil (grupo IV) aos anos finais (6º ao 9º anos). Tal Projeto dispõe de três linhas de ação: Robótica com Ferramentas, Robótica de Encaixe e Robótica Humanoide.

Robótica com ferramentas: realiza oficinas utilizando resíduos de produtos eletroeletrônicos. As atividades possuem diferentes níveis de complexidade e envolvem a criação, projeção e planejamento de artefatos eletroeletrônicos (robôs) fixos ou autônomos. Brinquedos com a utilização de sucata reciclável.

A Robótica de Encaixe: direcionada a estudantes das creches, a partir do grupo IV, até os anos finais. Os objetos do encaixe devem estimular a criança a perceber e diferenciar cores, formas, empilhar, montar, desmontar, estruturar, classificar e ordenar, estimular a habilidade de auto-organização.

Robótica Humanoide: o primeiro contato da escola com os robôs humanoides foi feito através de caravanas às escolas, onde estudantes e profissionais tiveram contato. Entretanto, o alto custo de deslocamento e manutenção dos robôs gerou a paralisação das atividades.

Clube de Robótica: é um grupo organizado nas escolas, onde os estudantes são instruídos a desenvolver atividades para participar de torneios nacionais e internacionais, a depender do seu envolvimento e desempenho.

Foto 3 – Clube de Robótica da EMTI Pupa



Fonte: Arquivo pessoal 2018

Foto 4 - Robô para competição SETEC



Fonte: Arquivo pessoal 2018

A Robótica Educacional é uma metodologia de ensino que tem como objetivo estimular os estudantes a investigar e materializar os conceitos aprendidos no conteúdo curricular. Promovendo a interação com a realidade, desenvolvendo a capacidade para formular e equacionar problemas.

5.5.2 Projeto MentelInovadora (Empresa Mini Lab)

O Projeto MentelInovadora, embora tenha estabelecido uma parceria que teve continuidade com formações dada pela empresa Mind Lad, não garantiu sua sequência e foi interrompido em 2017 e 2018, sendo mantido em apenas uma escola, por iniciativa individual de um professor.

As atividades de robótica funcionam, prioritariamente, nas escolas dos anos finais (6º ao 9º ano), tendo um(a) professor(a) que seleciona suas turmas e tem o suporte dos multiplicadores das Unidades de Tecnologia e Cidadania (UTECs), que realizam o atendimento da turma e acompanham as escolas. Cada UTEC é responsável por um número de escolas de acordo com a (RPAs).

Foto 5: Campeonato Projeto MentelNovadora



Fonte: Portal da SE de Educação

Foto 6: Jogo Projeto MentelNovadora



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora

Quadro 9 – Resumo das ideias do Projeto MentelNovadora

PROJETO MENTEINOVADORA	
DEFINIÇÃO DO PROJETO	O Programa MentelNovadora é um projeto que visa favorecer a aprendizagem, estimulando o despertar do raciocínio lógico matemático dos estudantes.
PÚBLICO-ALVO	Estudantes matriculados no município, nas turmas do 6º ao 9º anos.
VALOR E MODELO DE PARCERIA PÚBLICO-PRIVADA	Por meio de uma inexigibilidade de licitação, a Secretaria de Educação contratou a empresa Mind Lab Group, para fornecer jogos matemáticos. Nível de parceria: venda do material necessário para a realização das atividades, bem como formação para os profissionais da educação envolvidos. Valor: R\$ 8.360.926,00
OBJETIVO GERAL	Desenvolver a aprendizagem através de jogos de raciocínio, utilizando métodos cognitivos, para orientar o pensamento dos alunos, visando à construção de respostas, e habilidades socioemocionais, como trabalhar em equipe e aprender a ganhar e perder.
METODOLOGIA	Desenvolvimento de aulas semanais, onde são vivenciadas atividades com jogos de raciocínio lógico, adequados a cada fase de desenvolvimento dos estudantes. Sob esta proposição metodológica, a empresa Mind Lab se utiliza da metacognição – conhecimento sobre cognição, controle e monitoração das atividades cognitivas – como teoria para operacionalizar suas atividades.

Fonte: Documento preliminar do Projeto MentelNovadora*

*Elaboração da pesquisadora

O Projeto foi instituído em 2014 na RME, para fomentar o trabalho com jogos de raciocínio visando melhorar os resultados educacionais. As atividades são desenvolvidas através das aulas de matemática. Foram pontuadas dificuldades na

aplicabilidade de sua metodologia, em virtude de sua complexidade (jogos que trabalham a metacognição) e atividades práticas da vida cotidiana dos estudantes.

Segundo consta na página do MentelInovadora, sua proposição é baseada em teorias dos maiores pensadores da educação, como Feurstein e Vigotsky, a metodologia Mind Lab foi criada para formar professores e gestores na missão de preparar seus alunos para a vida. A empresa oferece setenta jogos, formação de professores, material extraclasse.

Os jogos apresentam questões abstratas, que envolve lógica e raciocínio. Entretanto, a formação inicial dada pela empresa Mind Lab foi insuficiente para apreensão da lógica desses jogos.

Foto 7 – Atividade com jogos do Projeto



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora

Foto 8 – Jogo do Projeto



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora

Na institucionalização da parceria com a empresa Mind Lab, foi realizado um contrato que, segundo informações do portal da transparência, constava da venda de kits com jogos e assessoria, que compreendia a formação dos profissionais para utilização do material. O projeto foi vivenciado no período de 2015 e 2016, e teve suas atividades paralisadas em 2017 e 2018 em virtude da não renovação do contrato de formação dos professores(as).

No tocante à formação oferecida aos (as) professores (as), o tempo e a metodologia não foram adequados, pois não foi efetivada a independência quanto ao uso do material. Assim, sem o contrato de formação revalidado, o projeto ficou paralisado. Em 2018 funcionou apenas em uma escola, por iniciativa individual de um professor.

5.5.3 Projeto Aprova Recife (Editora Moderna)

O Projeto foi estruturado com o objetivo de qualificar os resultados das avaliações de larga escola, em especial a Prova Brasil. O material foi elaborado pela Editora Moderna, baseado nas diretrizes nacionais, e é aplicado em vários municípios, e redes para consequente melhoria dos índices das avaliações externas.

Foto 9 – Portal da SE de Educação



Fonte: Portal da SE de Educação

Foto 10 – Livro de exercício



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora

Para efeito didático, apresentamos no Quadro 10, a síntese das ideias do projeto Aprova Recife.

Quadro 10 – Resumo das ideias do Aprova Recife

PROGRAMA APROVA RECIFE	
DEFINIÇÃO DO PROGRAMA	É um programa que visa à formação de estudantes, sobre conteúdos preparatórios à Prova Brasil, centrados nas disciplinas de Português e Matemática.
PÚBLICO-ALVO	Estudantes matriculados no município, cursando do 5º ao 9º ano.
VALOR E MODELO DE PARCERIA PÚBLICO-PRIVADA	Por meio de uma inexigibilidade de licitação, a Secretaria de Educação contratou a empresa Editora Moderna, com sede em São Paulo, para fornecer livros. Além disso, realizar formações e acompanhar o desempenho dos estudantes através de uma plataforma online: http://projetoaprovaBrasil.com.br . Valor do Contrato: R\$ 443. 195,48
OBJETIVO GERAL	Espera-se que os sujeitos envolvidos no Aprova Recife estejam suficientemente hábeis para realizar simulados e exames externos – nos moldes do Aprova Brasil.
METODOLOGIA	A proposição é trabalhar através do desenvolvimento de aulas semanais, onde são vivenciadas atividades com jogos de raciocínio adequados a cada fase de desenvolvimento dos estudantes. Soma-se a isso a realização de simulados, nos quais toda a escola se empenha, a fim de garantir a efetiva aplicação dos testes, bem como o registro dos resultados dos estudantes na plataforma Aprova Brasil.

Fonte: Documento preliminar do Projeto Mentelnovadora*

*Elaboração da pesquisadora

Sua materialidade se expressa, através de aulas semanais onde é utilizado um caderno consumível, que traz conteúdos elaborados para desenvolvimento em atividades, e posteriormente são aplicados simulados baseados na Prova Brasil. Após aplicação do simulado os gabaritos das questões são postados em uma plataforma disponibilizada pela Editora Moderna, responsável pela avaliação dos resultados a ser repassados para os (as) professores (as) em uma formação.

Desse modo, destacamos a síntese dos elementos que compõem a Prova Brasil. É uma avaliação da educação básica – foi criada em 2005, a partir da necessidade de se tornar a avaliação mais detalhada, em complemento à avaliação já feita pelo Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) que permite ter um panorama amostral da educação das turmas de 4ª série/5º ano e 8ª série/9º ano do Ensino Fundamental e 3º ano do Ensino Médio, nas disciplinas de Português e Matemática. A Prova Brasil é censitária e, por esta razão, expande o alcance dos resultados, porque estes oferecem dados não apenas para o Brasil e unidades da federação, mas também para cada município e escola participante.

A admissão dos exames nacionais em larga escala, advogado pelos organismos internacionais e adotados pelos países periféricos, não tem obtido os resultados satisfatórios esperados, do ponto de vista crítico e de qualidade social, mas em outros aspectos têm obtido êxito, pois vem produzindo uma lógica produtivista nos(as) professores(as) e nas escolas, instigando a concorrência entre as mesmas e nas redes públicas de ensino. Assim, impondo da lógica produtivista, na perspectiva do capital garantir de sua hegemonia.

Seguem as fotos 11 e 12 para efeito de melhor visualização, os Cadernos Utilizados no programa Aprova Recife.

Foto 11a – Caderno de exercício Aprova Brasil



Foto: Arquivo pessoal da pesquisadora

Foto 11b – Caderno de exercício do Aprova do Brasil



Foto: Arquivo pessoal da pesquisadora

5.5.4 Programa de Letramento do Recife – Proler (Editora IMEPH)

O Programa Proler, é a continuidade de outro Programa denominado de “Nas Ondas da Leitura”, organizado pela mesma empresa Instituto Meta de Educação Pesquisa e Formação de Recursos Humanos - LTDA (IMEPH), cujos conceitos empresariais continuam inalterados.

Foto 12 a – Portal da SE 1



Fonte: Portal da SE de Educação

Foto 12b – Portal da SE 2



Fonte: Portal da SE de Educação

Quadro 11 – Resumo das ideias do Proler

PROGRAMA DE LETRAMENTO DO RECIFE	
PERFIL DA EMPRESA	Editora IMEPH, localizada em Fortaleza-CE, atuante no desenvolvimento de projetos, assessoria técnico-pedagógica.
PÚBLICO-ALVO	Estudantes matriculados no município, tanto na Educação Infantil, quanto nos Anos Iniciais (1º ao 5º).
VALOR E MODELO DA PARCERIA PÚBLICO-PRIVADA	Por meio de uma inexigibilidade de licitação, a Secretaria de Educação contratou a empresa Editora IMEPH, com sede em Fortaleza, para fornecer obras literárias e outros livros paradidáticos. Valor: 22.324.444,00 Nível de parceria: compra de kit de livros paradidáticos. <i>Deu-se continuidade à parceria</i> através da visita de autores das obras nas escolas municipais, além de edição e publicação de produções dos estudantes e experiências dos(as) professores(as).
OBJETIVO GERAL	Mobilizar os(as) estudantes e professores(as) para, juntos(as), descobrirem o exercício da leitura e da escrita, concebendo estes(as) como protagonistas.
METODOLOGIA	Posteriormente, é realizada a entrega dos livros e a socialização do mesmo, de sua capa, autor e, possivelmente, ilustrador. Em seguida, começa-se, então, a ser trabalhada a questão da leitura, interpretação e compreensão dos exemplares e seus respectivos enredos. A partir disso, os estudantes são convidados a construir textos/releituras das obras trabalhadas. Assim, originando a feitura de livros produzidos pelos próprios alunos.

Fonte: Documento preliminar do Projeto Aprova Recife*

*Elaboração da pesquisadora

O material do Projeto é composto de um kit com 04 (quatro) títulos de literatura infantil, um caderno de atividades, conforme a faixa etária dos estudantes. Cada aluno recebe uma mochila personalizada de acordo com o ano e faixa etária. O Programa, através da Editora IMEPH, publica livros produzidos por estudantes que participam do Projeto. Nesses livros, os textos e as ilustrações são concebidos a partir de uma metodologia que possibilita o desenvolvimento da leitura e da escrita que envolva professores, alunos, pais, equipes técnicas e gestores.

Como estratégia do Projeto, a SEC Recife organiza um processo de seleção de textos de estudantes e/ ou relato de experiência de professores (as) e mediadores (as) de leitura, coordenadores pedagógicos a partir do trabalho desenvolvido com as obras literárias disponibilizadas pelo Programa. Cada escola indica um representante para participar do processo seletivo.

Destacamos como se viabiliza a relação público-privada, configurada através de dois níveis: o nível 1 abrange o material e teve um breve acompanhamento, o nível 2 corresponde a um modelo que vai além da aquisição, a parceria permanece criando uma relação de continuidade.

Quadro 12 - Valores dos projetos

Projeto	Valor	Licitação
Robótica na Escola – Lego	R\$4.637.400,00	Inexigibilidade
Mentelnovadora – Mind Lab	R\$ 8.360.926,00	Inexigibilidade
Aprova Recife – Editora Moderna	R\$ 443.195,48	Inexigibilidade
Proler – Instituto de Educação, Pesquisa e Formação de Recursos Humanos LTDA. IMEPH.	R\$ 22.324.444,00	Inexigibilidade
Total	R\$ 35.765.965,48	

Fonte: Portal da Transparência*

* Elaboração da pesquisadora

Após análise dos Projetos, concluímos o Programa Robótica na Escola se estabeleceu em toda a RMER, e funcionou segundo a SE, desde a creche aos anos finais. Alcançou sua independência tecnológica através de técnicos da SE, que conseguiram criar um sistema autônomo para a RMER, sem a necessidade de parceria com a empresa Lego. Sua relação ficou restrita à compra de material e assessorias esporádicas.

O Projeto Mentelnovadora, embora tenha estabelecido uma parceria que teve continuidade com formações dadas pela empresa Mind Lad, não garantiu sua sequência e foi interrompido em 2017 e 2018, sendo mantido em apenas uma escola, por iniciativa individual de um professor.

O Projeto Aprova Recife, além da compra do material, teve uma continuidade da relação público-privada, através de formações, e contato dos (as) professores (as) através da plataforma Brasil. Assim, o selecionamos para problematizar essa relação, através de questionários e entrevistas.

O Programa Proler, também fará parte da pesquisa, em virtude da continuidade do processo de relação público-privada, através da publicação dos livros, onde se estabelece uma relação entre empresa e escola.

5.6 O Eixo Diversidade Étnico-Racial

5.6.1 O Grupo de Trabalho de Educação das Relações Étnico-Raciais (GTERÊ)

Problematizamos o processo de construção da política educacional do Recife referente ao eixo-diversidade. A base para essa análise são os documentos históricos – de fundação do GTERÊ e os Cadernos da Política de Ensino.

Para isso, analisamos a gestão municipal visando entender o percurso de implementação do Eixo-Diversidade, na perspectiva de elucidar como se deu o processo de formulação dessa política e a promoção da educação das relações étnico-raciais, insere-se na perspectiva da ação do Estado, em atender não somente as demandas por reparação, voltadas para os descendentes de negros africanos, mas, também se atentar à proposição de superar os danos psicológicos, socioeconômicos, políticos e educacionais sofridos sob o regime escravista, na pós-abolição e contemporaneidade em especial na RMER.

Sob este prisma de inclusão e respeito à diversidade, deve-se contribuir – e aperfeiçoar – políticas públicas de combate ao racismo e a toda forma de discriminações, proporcionando garantias a essa população. Sobretudo garantir ingresso, permanência e sucesso na educação escolar, e na aquisição de conhecimentos tidos como indispensáveis para a sociedade, fomentando a equidade na sociedade. (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2004).

Nesse contexto, foi formulada a Política de Ensino da Rede Municipal, que destaca em seu Eixo Diversidade Étnico-Racial a proposição de cumprimento das orientações das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais e das Leis 10.639/2003 e 11.645/2008. Tendo como desígnio, portanto, combater o racismo e discriminações, despertando-nos o orgulho de sua

origem africana, de seu pertencimento, de reconhecimento da sua contribuição e importância na história e na cultura nacional.

A institucionalização do Grupo de Trabalho em Educação das Relações-Étnico-Raciais (GTERÊ), suas formulações – voltadas para promoção da igualdade racial – e seus desdobramentos, foi considerada um avanço na construção de uma política, em especial no cumprimento da Lei 10.639/2003.

Assim, as ações do grupo têm solicitado do Sistema Municipal de Ensino do Recife uma gama de iniciativas, no sentido de garantir a institucionalização das Leis supracitadas. Estas, enquanto políticas públicas educacionais de ações afirmativas são importantes estratégias constitucionais de combate ao racismo escolar em suas diversas interfaces.

Alguns fatores foram determinantes para formatação inicial de políticas de promoção da igualdade racial na cidade do Recife. Inicialmente, destacamos a Lei nº 14.510, de 1983, que constituía a antiga lei orgânica da cidade do Recife na Seção III, art. 16, e item c, onde diz que:

Não será autorizada a publicação do pronunciamento que envolver ofensas às Instituições Nacionais, propaganda de guerra, de subversão da ordem política ou social, de preconceito de raça, de religião ou de classe, configurem crimes contra a honra ou contiverem incitamento à prática de crimes de qualquer natureza. (Lei Nº 14510, 1983).

A Lei orgânica do município do Recife foi promulgada em 4 de abril de 1990, atualizada em 2003 e tornou-se oficial até os dias atuais. Nesta, o Artigo 138 é citado no relatório das diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana, no parecer CNE/CP 003/2004: art. 138. O Município promoverá a pesquisa, a difusão e o ensino de disciplinas relativas à cultura afro-brasileira.

Posteriormente, com os indicativos do Governo Federal, a Prefeitura do Recife adere, em 2004, à Lei Federal 10.639/2003, e estruturou o Programa de Combate ao Racismo Institucional (PCRI). Isso ocorreu em parceria com o Ministério Britânico para o Desenvolvimento Internacional e Redução da Pobreza (DFID), o Ministério da Saúde, a Secretaria Especial de Políticas para Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR), o Ministério Público Federal (MPF), a Organização Pan-Americana de Saúde (OPAS) e o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD).

O Programa apoiava-se em políticas e ações que abordavam a promoção da igualdade racial e o combate ao racismo. Assim, a partir da articulação das plenárias de negros e negras, surge o indicativo de criação do GTERÊ.

Proveniente de proposições da Plenária de Negros e Negras do Orçamento Participativo 2004, e da I Conferência Municipal de Promoção da Igualdade Racial realizada em abril de 2005. Onde foi proposta a criação do GTERÊ. (GTERÊ. 2009...).

Nesse percurso, foi estruturada, em 2005, uma reforma administrativa na Prefeitura do Recife (PR), sendo instituída a Secretaria de Direitos Humanos e Segurança Cidadã e, dentro de sua estrutura, a Diretoria de Igualdade Racial (DIR). Dando continuidade a esse processo, foi constituído o Grupo de Trabalho da Educação das Relações Étnico-Raciais (GTERÊ), através da Portaria nº 489, no dia 21 de maio de 2006.

O GTERÊ tem como propósitos:

- a) Monitorar e programar ações de cumprimento das Leis 10.639/03 e 11.645/08 na Rede Municipal de Ensino do Recife;
- b) Colaborar, planejar e efetuar formação de professores (as), coordenadores (as) e gestores(as) e demais profissionais da educação;
- c) Preparar material didático sobre educação das relações étnico-raciais, para subsidiar professores(as) na sua prática pedagógica. Ademais, organizar parecer técnico sobre produções científicas, livros didáticos e literatura infanto-juvenil, incentivando o Programa Manuel Bandeira, acerca do tema das Relações Étnico-Raciais; e acompanhar projetos didáticos relacionados à temática racial, além de promover palestras, seminários e oficinas que fomentem o combate ao racismo.

O Grupo, ainda, realizou concursos, a exemplo de “As Escolas do Recife Descobrimo-se Negras”, que objetivou a exposição de práticas exitosas sobre relações étnico-raciais em sala de aula. De acordo com o edital de lançamento, instituiu-se como propósito central a identificação e visibilização das práticas educativas que valorizam a presença da cultura africana nas escolas permeadas pela resistência ao racismo e pela promoção da igualdade.

Consideramos que o GTERÊ, apesar de sua importância apresenta uma estrutura material e de pessoal muito acanhada, atualmente o grupo dispõe de

apenas um técnico para realização das atividades. Messias (2009), em seu estudo, já constatava a precariedade dessa estrutura de funcionamento.

Segundo Gomes (2008), faz-se necessário ampliar as responsabilidades do poder local no sentido de garantir a totalidade dos direitos da população negra e o cumprimento da Lei 10.639/2003, enquanto uma política pública educacional. A obrigatoriedade de inserir o tema das relações étnico-raciais na educação básica é uma medida política, que traz consigo diferentes repercussões, desde a prática pedagógica até a formação de professores (as). Garantir vagas para negros e afro-brasileiros nos bancos escolares não é suficiente; é fundamental contribuir para conhecimento de a sua história e sua construção identitária.

A não oficialização do Plano Municipal de Implementação da Lei 10.639/2003 na RMER, previsto no Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História, Cultura Afro-Brasileira e Africana, nos leva a refletir que tal procedimento pode constituir-se na falta de prioridade para institucionalização de uma política de enfrentamento ao racismo. Configurando-se, assim em negligência institucional, à medida que a carência de políticas concretas dificulta as ações das escolas no processo de implementação da referida política. Por sua vez, a reestruturação do GTERÊ perpassa, ainda, por: participação efetiva da estrutura estatal, espaço adequado para suas vivências, transporte, pessoal, material informativo, formação continuada para os(as) professores(as), coordenadores(as) e gestores(as), dotação orçamentária. Isso representaria, de fato, a possibilidade de maior acolhimento das Leis 10.639/2003 e 11.645/2008.

5.6.2 A política de Ensino e o Eixo Diversidade Étnico-Racial

A diversidade é uma marca da história da humanidade. Existem muitas diferenças entre as sociedades, e dentro delas, distintos grupos sociais, que atribuem significados próprios às ações que desenvolvem e ao mundo que os rodeia, ou seja, constroem identidades, produzem culturas. (MACAIRA, POLÍTICA DE ENSINO DA REDE MUNICIPAL DO RECIFE, 2014).

Como lidar com a diversidade na escola, na sala de aula? Com essa problemática o Eixo Diversidade inicia sua escrita no caderno da Política de Ensino, ou seja, o desafio da construção desse Eixo é discutir e propor diretrizes para o enfrentamento dessa problemática na escola e na sala de aula. Um novo caminho

para construção de relações que questionem a discriminação, as relações de opressão e a violência delas decorrentes. É importante destacar que esse processo deve pensar nos profissionais da educação, nos estudantes e nas famílias. Posicionar-se adequadamente diante das diferenças é fundamental, reconhecendo a singularidade desse processo de construção de novas relações.

Sob essa perspectiva de valorização dos sujeitos envolvidos no processo, estruturou-se o Eixo Diversidade. É inegável a importância de se entender que as desigualdades raciais têm sido uma característica da sociedade brasileira mantida através de estratégias de subordinação e invisibilidade dos negros e negras, desde o período escravocrata, que prevalecem nas relações sociais, inclusive na escola.

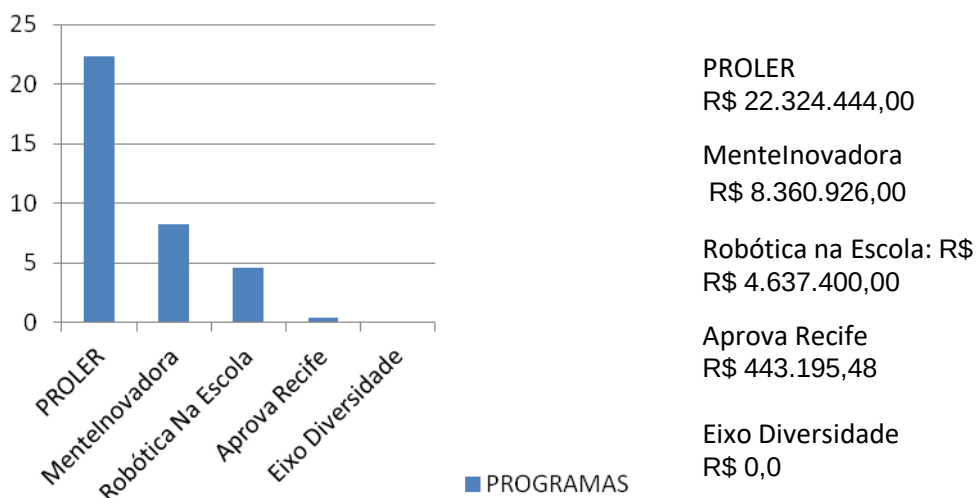
É apresentada, ainda, a possibilidade desse processo estar vinculado ao procedimento democrático, que segundo o Caderno é um veículo de sensibilização e debate para construção de novas relações. Desse modo, merece atenção, ainda, a perspectiva de superação da subalternidade, considerando a necessária modificação das relações econômicas, sociais, políticas e culturais que podem exercer um papel de opressão.

É fundamental a superação das relações de submissão, visto que o Estado usa seus tentáculos para tentar justificar sua dominação. Desse modo, é imprescindível abordar os valores dominantes, cuja superação só será concretizada à medida que os subalternos, através da força ideológica, possam colocar em disputa sua concepção de mundo. Esse processo será efetivado por intermédio da cultura e pela via educativa, relacionada a atividades práticas e políticas.

Consideremos que o Eixo Diversidade Étnico-Racial é uma possibilidade de levar adiante o debate sobre o caráter multirracial e multiétnica, profundamente marcado pelas desigualdades e contradições. Visto que ainda é marcante na RMER a prática quanto à temática de atividades realizadas por professores(as), de forma individual e isolada, apontando a necessidade de incentivar práticas coletivas e comunitárias.

Outro aspecto relevante a ser destacado é a falta de dotação orçamentária do poder local para implementação do Eixo Diversidade e das Leis 10.639/2003, 11.645/2008 e do GTERÊ.

Segue gráfico demonstrativo dos investimentos entre dos projetos privados e o Eixo diversidade.

Gráfico 7 – Comparação de Investimento nos projetos e no Eixo Diversidade

É um o grande desafio do Eixo Diversidade e do GTERÊ, na perspectiva de contribuir com a superação do quadro adverso. Outro aspecto abordado no Caderno refere-se ao papel dos professores (as) nesse processo. Segundo o Caderno:

Aprendemos com Paulo Freire sobre escola inclusiva, democrática e justa, em *Pedagogia da Autonomia* (1997, p. 59), quando ressalta o “respeito devido à autonomia e dignidade do ser do educando” e destaca o quanto se afasta da ética a postura de ironizar, minimizar os saberes dos estudantes, sua curiosidade, sua linguagem, seu gosto estético, a sua natural inquietude e mais, “a postura do professor que se exime do cumprimento do seu dever de propor limites à liberdade do aluno, que se furta ao dever de ensinar, de estar respeitosamente presente à experiência formadora do educando”. (MACAIRA, POLÍTICA DE ENSINO DA REDE MUNICIPAL DO RECIFE, 2014, p. 47).

A discriminação racial e o racismo operam de diferentes maneiras nos diversos níveis da estrutura de classe na formação social capitalista. Diante do avanço do conservadorismo e da reedição de antigas desigualdades que guardam raízes desde o escravismo, crescem os casos de preconceito racial contra os grupos étnicos, como: a população negra, os povos e as comunidades indígenas, quilombolas, ciganos e povos adeptos das religiões de matriz africana e afro-brasileiras. O racismo aparece como uma ideologia que faz parte dessas matrizes da opressão, estruturantes do autoritarismo que permeia as relações sociais. (OLIVEIRA, 2016).

Outro aspecto apontado pelo Eixo Diversidade são as singularidades que precisam ser problematizadas no sentido de serem respeitadas.

Os avanços institucionais, como a Lei nº 10.639/2003, que alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), alterada pela Lei nº 11.645 de 2008 (BRASIL, 2008) torna obrigatório o ensino da história e da cultura de Africanos, Afro-Brasileiros e Indígenas nos currículos escolares, incluindo o currículo oficial da RMER. A criação, em 2003, da Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial da Presidência da República (SEPPIR) e o Conselho Nacional de Promoção da Igualdade Racial (CNPIR), e o Plano Nacional de Promoção da Igualdade Racial (PLANAPIR). Em 2010, foi aprovado o Estatuto da Igualdade Racial (Lei nº 12.288/2010).

Essas conquistas institucionais, embora relevantes, não são mais unanimidade quanto ao seu significado no enfrentamento das desigualdades raciais. Nessa esteira, acresce como singularidade a importância do Eixo Diversidade, à medida que é mais um instrumento com possibilidades, ainda que apresente diversas lacunas institucionais, difíceis de serem transportadas.

Nesse processo de conquistas institucionais apresenta-se o papel do intelectual orgânico, que segundo Gramsci (1982):

Deve-se notar que a elaboração das camadas intelectuais na realidade concreta não ocorre num terreno democrático abstrato, mas de acordo com o processo históricos tradicionais muito concretos. Formaram-se camadas que, tradicionalmente produzem intelectuais. (GRAMSCI, 1982, p. 10).

Os responsáveis pela implementação da política do Eixo Diversidade, assumem um papel fundamental no contexto social. Esse papel está vinculado a ação de um intelectual orgânico. No mundo moderno, a categoria dos intelectuais, assim entendida, ampliou-se, e foram elaboradas pelo sistema social.

Abordamos nesse capítulo a política educacional do Recife, os projetos fruto da relação Público-Privada (PP) e o Eixo Diversidade Étnico-racial. Em nossa análise destacamos as problemáticas inerentes à política educacional e o histórico de constituição da RMER, sua Política de Ensino e o processo de construção das privatizações, bem como dados do perfil da RMER e dos projetos privados implementados na RMER e suas diversas nuances na perspectiva de compreender como o privado atua na educação pública e como o modelo gerencial influenciou a política da RMER. A seguir apresentamos a análise dos dados da pesquisa.

6 A RELAÇÃO PÚBLICO-PRIVADA NO CONTEXTO ESCOLAR E O EIXO DIVERSIDADE: A PERCEPÇÃO DE QUEM VIVENCIA O PROCESSO

Este Capítulo tem como escopo apresentar os resultados da pesquisa coletados no campo empírico realizada com oito sujeitos em duas escolas da Rede Municipal de Ensino (RMER), (Escola Municipal Alawo Ewe e Escola Municipal de Tempo Integral Pupa), analisando a implementação dos Programas e Projetos, a partir das práticas influenciadas por empresas e a inferência desse processo no Eixo Diversidade Étnico-Racial, sua relação com a Política de Ensino, as vivências pedagógicas, e as condições inerentes à execução de uma política pública.

Observamos o incremento de ações em escolas públicas, através da relação público-privada centrada, segundo o discurso gerencial, na melhoria da qualidade dos resultados educacionais, o que demanda o estudo dessas ações dentro de um contexto de proposições – acerca da eficiência, e eficácia dos projetos privados denotativos do discurso hegemônico neoliberal, que se interpõe como verdadeiro, e supostamente eficaz para a resolução dos problemas educacionais. Dessa forma, foi imprescindível visitas às escolas selecionadas para verificar o funcionamento pragmático dos Programas e Projetos resultantes da referida parceria.

Na execução da Política Educacional do Recife, as ações direcionadas à escola, sob o contexto da relação público-privada podem ser agrupadas em dois grupos: um que trata da transferência de verbas públicas para compra de materiais e pacotes educacionais e o segundo que promove a venda de materiais pedagógicos, pacotes destinados às formações, cooperação técnica, assessorias, e atividades que estabeleçam a continuidade da pretendida parceria.

O Capítulo está didaticamente subdividido em Categorias considerando as temáticas abordadas nas entrevistas semiestruturadas. Assim apresentamos inicialmente o perfil das escolas pesquisadas, posteriormente a análise dos dados sobre Projetos Aprova Recife e Programas de Letramento do Recife (Proler) implementados, a relação público-privada firmada e o Eixo Diversidade Étnico-Racial.

Esta preferência de categorização tornou-se primordial para análise do conteúdo e da forma dos processos a partir das concepções dos profissionais no

exercício de suas funções, na dinâmica de Parcerias entre o setor Público e o Privado (PPP's) na educação.

6.1 Perfil das Escolas pesquisadas

6.1.1 Escola Municipal Alawo Ewe (RPA 2)

A Escola Municipal Alawo Ewe está localizada no bairro de Dois Unidos na zona norte, da Região Político-Administrativa RPA 2, Antes de se tornar bairro do Recife, esta área era utilizada como um amplo sítio para internada dos cavalos da Brigada Militar de Pernambuco.

Possui 491 estudantes dispostos no diurno em horário integral no ensino fundamental anos iniciais (3º, 4º e 5º) e dos anos finais (6º, 7º, 8º e 9º) anos. Possui trinta e cinco funcionários, com trinta professores distribuídos em seis dos anos iniciais e vinte três dos anos finais.

A infraestrutura, segundo censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE 2016), possui energia da rede elétrica, água da rede pública, água filtrada, fossa, lixo destinado à coleta periódica, acesso à Internet e alimentação que é terceirizada, preparada fora da escola e distribuída em um horário determinado pela escola.

As dependências físicas possuem: dez salas de aulas, sala de professores, Sala de recursos multifuncionais para Atendimento Educacional Especializado (AEE), sala de diretoria, quadra de esportes descoberta, cozinha, biblioteca, banheiro adequado a alunos com deficiência ou mobilidade reduzida, secretaria, refeitório, despensa, almoxarifado e pátio coberto.

Os equipamentos que fazem parte dos de uso permanente são estes: copiadora, aparelho de som, computadores, projetor multimídia (Datashow), câmera fotográfica/filmadora.

Os projetos privados em funcionamento na escola são: Aprova Recife, Proler, Robótica na escola e MenetelInovadora.

Quadro 13- Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) 2015

Idbe 4º E 5º ano	2015	Idbe 8º e 9º anos	2017
Idbe Observado	3.7	Idbe Observado	3.3
Idbe Projetado	4.4	Idbe Projetado	4.0

Quadro 14 - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) 2017

Idbe 4º E 5º ano	2015	Idbe 8º e 9º anos	2017
Idbe Observado	3.3	Idbe Observado	3.3
Idbe Projetado	4.4	Idbe Projetado	4.7

6.1.2 Escola Municipal de Tempo Integral Pupa (RPA 4)

A Escola Municipal de Tempo Integral Pupa (Vermelho em Yorubá) está localizada na zona oeste, da Região Político-Administrativa (RPA) 4, no bairro da Várzea. Este é o segundo maior bairro em extensão territorial do município do Recife, com 2.264 (dois mil, duzentos e sessenta e quatro) hectares. É um bairro arborizado, cortado pelo Rio Capibaribe, com uma intensa vida cultural.

A Escola possui atualmente, quatrocentos estudantes, distribuídos no turno diurno (manhã e tarde) do ensino fundamental anos iniciais (3º, 4º e 5º) e dos anos finais (6º, 7º, 8º e 9º). Possui sessenta funcionários, com trinta professores distribuídos em seis dos anos iniciais e vinte três dos anos finais.

Com relação à infraestrutura segundo censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), possui água da rede pública, água filtrada, energia da rede elétrica, fossa, lixo destinado à coleta periódica, acesso à Internet e alimentação que é terceirizada, preparada fora da escola e distribuída em um horário.

Quanto às dependências físicas possui: dezoito salas de aulas, sala de diretoria, sala de professores, laboratório de ciências, Sala de recursos multifuncionais para atendimento educacional especializado (AEE), quadra de esportes coberta, quadra de esportes descoberta, cozinha, biblioteca, banheiro adequado a alunos com deficiência ou mobilidade reduzida, banheiro com chuveiro, secretaria, refeitório, despensa, almoxarifado, pátio descoberto e área verde.

Os equipamentos que fazem parte dos de uso permanente são: computadores, copiadora, aparelho de som, projetor multimídia (data show) e câmera fotográfica/filmadora.

Os projetos privados em funcionamento, resultado da relação público-privada são: Aprova Recife, Proler, Robótica na escola e MenetInovadora.

Quadro 15 – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) 2015

Idbe 4º E 5º ano	2015	Idbe 8º e 9º anos	2015
Idbe Observado	3,9	Idbe Observado	2,0
Idbe Projetado	4,3	Idbe Projetado	4,2

Quadro 16 – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) 2017

Idbe 4º E 5º ano	2017	Idbe 8º e 9º anos	2017
Idbe Observado	4,3	Idbe Observado	4,0
Idbe Projetado	4,5	Idbe Projetado	4,5

6.2 Análise das Entrevistas

Para analisar os dados das entrevistas consideramos como estratégia para exames das respostas a técnica de Análise de Conteúdo de Bardin (2009) conforme anunciado na metodologia. A definição das categorias levou em consideração o resultado das análises.

Os dados resultantes das entrevistas visam contribuir para a resposta ao objetivo de analisar a relação público-privada, através de Programas e Projetos, e em que medida essa relação incide sobre a política educacional do Recife – Eixo Diversidade Étnico-Racial.

6.2.1 Categorias de Análise

Propomos a Análise de Conteúdo como técnica para exames das entrevistas, baseada na perspectiva teórico-metodológica de Bardin (2009), cujo objetivo é analisar e reconhecer mais claramente elementos inseridos nos conteúdos a partir da categorização do texto em unidade e, posteriormente, agrupamento dessas em categorias. As categorias descritas a seguir estão divididas em subcategorias:

1ª) Categoria: Projetos e programas

A primeira categoria agrupou os itens que permitem aos(as) professores(as) exprimirem a sua percepção acerca dos objetivos, da metodologia, da formação, dos limites e possibilidades. Pontuamos quatro subcategorias, quais sejam:

1. Objetivos dos Projeto e Programa.
2. Metodologia dos Projeto e Programa.
3. Formação dos Projeto e Programa
4. Limites e Possibilidades do Projetos e Programas

2ª) Categoria: Relação Público-Privada

A segunda categoria se refere a todas as situações em que os(as) professores(as) externam sua percepção acerca da parceria público-privada

considerando o Projeto Aprova Recife e Programa Proler. Assim, destacamos: como se institucionalizou a relação público-privada, como ocorreu a licitação para compra. Para tanto pontuamos três subcategorias:

1. Percepção acerca do público e do privado na Educação
2. Acompanhamento das empresas aos Projetos e Programas
3. Contratação de parceria privada

3ª) Categoria: Diversidade Étnico-Racial

A terceira categoria de análise diz respeito a todas as situações em que os(as) professores(as) externam a sua percepção acerca do projeto Aprova Recife e sua relação com o Eixo Diversidade étnico-racial. As subcategorias elencadas da diversidade étnico-Racial foram quatro:

1. Relação com a temática Diversidade Étnico-racial
2. Racismo na unidade escolar
3. Medidas adotadas pela escola nos casos de racismo
4. Percepção do Eixo Diversidade

1ª) Categoria: Projetos e programas

1 Objetivo do Projeto e Programa

Analizamos a seguir a percepção dos sujeitos acerca dos objetivos do **Projeto Aprova Recife**, observamos que as falas das entrevistadas evidenciaram como desígnio do projeto a aprendizagem no que se refere ao processo de construção da leitura e da escrita dos estudantes.

Segundo a professora A3. “O objetivo do Projeto é trabalhar, principalmente, a competência leitora e minimizar as dificuldades dos estudantes”.

A professora B7 aponta a mesma direção de priorizar em sua fala os aspectos voltados para aprendizagem – construção da escrita e da leitura, mas acrescentou a avaliação de larga escala.

O projeto tem como objetivo minimizar as dificuldades dos alunos que vem de anos anteriores – dificuldades na leitura e na produção de textos. Pretendemos também, prepará-los para as avaliações externas. (Profª B7- EMTI Pupa).

A perspectiva que se apresenta com o conteúdo das falas nos revela uma percepção em dois aspectos. Em primeiro a preocupação inicial é com o processo de construção da leitura e da escrita e a superação de dificuldades anteriores, em segundo vem o cumprimento do objetivo institucional do Projeto que é a preparação para as avaliações de larga escala em especial a Prova Brasil. Desse modo, emerge das falas das professoras a preocupação prioritária com os aspectos qualitativos em detrimento dos quantitativos, em contraposição ao objetivo central do Projeto que visa preparar os estudantes para o sucesso na Prova Brasil. Com a implantação do modelo gerencial na RMER, os componentes curriculares: português (leitura) e matemática (soluções de problemas) passaram a ter uma especial atenção através do financiamento de projetos privados. Ultrapassar a visão quantitativa demonstrou o interesse de uma parcela dos sujeitos da pesquisa em considerar o processo de ensino e aprendizagem como um processo contínuo, cumulativo e sistemático desenvolvido na escola.

Para o professor A4 e B8 a prioridade é preparar os estudantes para os simulados.

O projeto pretende tornar o aluno mais preparado para a avaliação da Prova Brasil, uma avaliação externa que os alunos fazem, e, às vezes, não têm muito costume com o tipo de questão que a prova exige. Então, esse projeto vem para treinar mais a capacidade dos alunos e fazer com que eles estejam mais habituados com esse tipo de questões de múltipla escolha, que o Aprova Brasil trabalha. (Prof. A4 EM Alawo Ewe).

Pelo que eu entendi, a proposta do projeto era desenvolver habilidades para a leitura. Porém a prioridade do projeto era preparar os alunos para o simulado do Aprova Recife, na verdade o modelo do simulado é o mesmo da Prova Brasil. (Prof. B8- EMTI Pupa).

A perspectiva que se apresenta na fala de ambos os professores é a valorização das avaliações externas aplicada em larga escala e a familiarização (treinamento) dos estudantes para essa habilidade. Esse referido objetivo de priorizar as avaliações de externa e o sucesso como meta é uma premissa do modelo gerencial implantado na RMER, sob influência dos ideais neoliberais. A defesa do treinamento através dos simulados, comprovam a prioridade do poder local em melhorar os resultados das avaliações externas. Embora, uma parcela dos sujeitos tenham externados em suas falas essa prioridade, não significa adesão

completa ao discurso hegemônico de sucesso nos resultados quantitativos divulgados pela SE.

Entendemos que a hegemonia neoliberal, em concordância com o que afirma Pierre (2009), não está esgotada, e mostra a sua face de diversas formas, a partir do crescimento das privatizações, que se manifestam igualmente nos objetivos de projetos e políticas públicas dos Governos através da gestão pública, mas, sobretudo através da política. Gramsci destaca a importância da direção política:

A direção política torna-se um aspecto de domínio, quando a absorção das elites das classes inimigas leva à decapitação dessas e à sua impotência. Pode e deve ser uma 'hegemonia política', mesmo antes da chegada ao Governo, e não necessita contar somente com o poder e a força material que ele dá para exercer a direção ou hegemonia política. (GRAMSCI, 2001).

Valer-se das palavras do supracitado autor para compreender que o modelo gerencial avança na conquista da hegemonia dentro da perspectiva política, pois está presente nos aspectos normativos, o qual se configura através, também, dos processos de avaliação. Importante refletir que essas avaliações supervalorizadas afloram um processo de seleção, através do qual são cunhados mecanismos classificatórios que instituem a cultura da concorrência entre as escolas, e as classificam como melhores e piores de acordo com os resultados das avaliações.

É preciso problematizar acerca da proposição atribuída às empresas de serem responsáveis pela preparação para atividades que antes eram tarefas do poder local. Segundo Gentili (2009), a transferência de responsabilidade pela melhoria do ensino, atribuída ao serviço público, para empresas privadas tem contribuído para desqualificação sistemática da escola pública. O avanço do setor privado através de parcerias com administrações municipais na oferta de serviços educacionais, assume gradativamente o papel institucional do setor público.

A percepção dos sujeitos participantes do **Programa Proler** acerca dos objetivos do Projeto destacou a leitura e a escrita como a principal preocupação.

O Projeto Proler tem como objetivo incentivar a leitura e a escrita, vem para somar com as atividades que desenvolvemos em sala de aula, com a política de Ensino da Rede, porque ele trabalha também essas diferenças sociais, enquadra isso, e outros temas culturais e educacionais. A gente pode adequar e fazer atividades interdisciplinares com as obras do projeto. (Profª B5- EMTI Pupa).

Desenvolver a leitura e a escrita de forma interdisciplinar promovendo o protagonismo juvenil, e integração das várias dimensões do aprender a ler e escrever, facilitando assim, o processo de alfabetização e do letramento, desenvolvendo o seu processo de alfabetização que vai priorizar: gosto pela leitura, o aprender a ler, aprender a escrita, descobrir a escrita. O projeto também tem como objetivo além de incentivar a leitura e a escrita de maneira prazerosa. Isso soma as atividades feitas em sala de aula. (Profª B6- EMTI Pupa).

A professora B5 considera que as obras do projeto são úteis para que os(as) professores(as) utilizem a criatividade de atividades interdisciplinares. A Professora B6, por sua vez, destaca a questão das atividades feitas em sala de aula.

A professora A1 saliente “O objetivo principal é o incentivo à leitura: Todo kit vem pronto, é só realizar a tarefa e pronto”.

Para a professora A2 aponta “O objetivo principal do projeto é o incentivo à leitura e escrita, contribuindo para as atividades de leitura realizadas em sala de aula. O livro apesar de críticas contribui com nossas atividades”.

Nas falas dos sujeitos, há uma definição de prioridade para a leitura e a escrita, atividades consideradas como uma atividade positiva. O Programa implantado, contudo, foi qualificado como uma atividade complementar ao trabalho desenvolvido em sala de aula. Essas falas nos remetem a um questionamento sobre uma falta de definição da fronteira entre o setor público e o setor privado. Visto que as atividades do Projeto fazem parte do cotidiano e práticas dos entrevistados.

De acordo com Peroni (2007), as implicações da relação Público-Privada (PP) na educação acarretam o entendimento de não haver fronteiras, entre a atuação dos projetos privados e a atuação na sala de aula. Essa atuação fica evidente em especial na Educação Básica, na qual os pacotes privado tiveram um avanço significativo na última década, incorporando estratégias do setor privado para o setor público que incidem no cotidiano escolar.

Embora haja o reconhecimento quanto à contribuição do Programa para atividades de leitura na sala de aula há limitação da autonomia dos profissionais, em diferentes escalas. Isso se configura pela aquisição de obras literárias em especial livros paradidáticos, sem a participação dos profissionais de educação ou da equipe técnica da SE na escolha das obras. Isso acarreta duas problemáticas. A primeira diz respeito ao comprometimento da qualidade do material escolhido, em especial na temática racial, o qual não teve o conhecimento dos técnicos do GTERÊ; a segunda

refere-se ao risco desse tipo de atividade, está relacionada à falta de autonomia dos(as) professores(as) em realizar suas escolhas.

Outro aspecto a ser problematizado foi a intenção da SE em unificar os gêneros textuais no trabalho de língua portuguesa, o que acaba por contribuir para uma suposta padronização da metodologia na RMER. Assim, faz-se presente uma contradição. Ao mesmo tempo em que a leitura é uma prática interessante para os estudantes, em especial dos anos iniciais, a falta de participação na escolha das obras literárias e a imposição de um único gênero textual leva o(a) professor(a) a ser um mero executor de tarefas de um projeto privado. Essa prática sedimentada no modelo gerencial contribui para a falta de independência intelectual dos(as) professores(as), o que nos leva a pensar na construção da identidade desse profissional.

2 Metodologia do Projeto e Programa

Os sujeitos do **Projeto Aprova Recife** sinalizaram que a metodologia está vinculada à aplicação de lições e simulados referentes às atividades de Língua Portuguesa e Matemática.

A professora A4 destacou em sua fala a boa aceitação da metodologia em virtude da diversidade dos textos e da problemática do calendário dos simulados.

Os textos são interessantes, eles gostam dos textos. Então o trabalho com o simulado foi um trabalho bem interessante esse ano. Porém, por uma questão do cronograma, de calendário, ficou um pouco apertado porque existe o dia de aplicação do simulado e o dia de inserção dos dados na plataforma Aprova Brasil -- enviamos as respostas diretamente para Editora Moderna. Então na plataforma a gente insere os dados do simulado, as respostas dos alunos que estão nos gabaritos. (Profª. – A4 EM Alawô Ewe).

O professor A3 aponta a metodologia com um fazer individualizado e problematiza a imposição do calendário:

A metodologia ficava a cabo de cada professor. Porque era que eu fazia assim. Porque não tinha uma metodologia específica. Nos momentos de formação, havia socialização. Então, cada um levava uma experiência, dizia lá, relatava. Questões de estratégias de leitura, porque o livro é composto por lições, e cada lição vem um gênero pra aquela série, não são um só gênero textual. E o foco é na leitura. Não tinha produção, não. Tinha os textos. Vinha os textos e os exercícios de interpretação sobre os textos. O problema é a imposição do calendário que atrapalhou. (Prof. A3- EM Alawô Ewe).

A metodologia é elogiada, a variedade dos gêneros textuais é positivado pelos interesse dos estudantes, entretanto as atividades são realizadas isoladamente. As formações servem apenas para análise qualitativa do projeto. O fundamental era a aplicação dos simulados e a prática dos exercícios vivenciados em sala de aula.

Observa-se que a relação Público-Privada (PP) estabelecida através do Projeto Aprova Recife, prioriza os aspectos quantitativos – aplicação dos simulados e o cumprimento rigoroso do calendário. A imposição do tempo foi alvo de críticas em virtude da ausência da relação com o processo de aprendizagem. É essa especificidade que é ignorada pelos formuladores de políticas educacionais e a implementação das parcerias privadas alheias ao campo pedagógico, o que tem contribuindo para prejuízos em especial na educação básica.

A imposição do calendário para aplicação dos simulados é algo que preocupou os(as) entrevistados(as). Segundo Brooke (2008) o tempo está presente na divisão das aulas, no recreio, na entrada e saída, no planejamento das aulas. Desta feita, o tempo, de certa forma, conduz a rotina de trabalho dos(as) professores(as), estudantes, equipe gestora, e da comunidade escolar. Vale ressaltar que o tempo escolar no modelo da gestão gerencial não é necessariamente organizado através de espaços coletivos, é determinado sem debate, apenas resta o cumprimento.

A complexidade dos aspectos políticos e técnicos exige condições de trabalho adequadas, respeito ao tempo e ao cotidiano, liberdade e autonomia de seus profissionais para planejar e organizar suas atividades pedagógicas. (PARO, 2000).

Na plataforma Brasil, instrumento digital da empresa Editora Moderna para colocação das respostas dos estudantes no simulado, foi destacada a situação dos estudantes com deficiência, que têm um campo diferenciado onde os(as) professores(as) precisam informar se o estudante é deficiente (apenas para os casos em que há laudo médico). Dependendo do grau de deficiência o estudante não fará o simulado.

Todos os alunos participaram do projeto. Dependendo do caso, o aluno com deficiência não faz o simulado. E, se ele é especial, essa informação é colocada na plataforma. Diz que ele é especial. Na plataforma, existe um campo para os alunos especiais que são classificados lá como alunos especiais. (Profª B7- EMTI Pupa).

Na metodologia aplicada, observamos uma contradição com o propósito inicial que preconiza a emancipação do estudante enquanto prioridade. Os testes

padronizados, seguidos na metodologia do Projeto Aprova Recife, são instrumentos insuficientes por não favorecer a inclusão dos estudantes com deficiência. Em tese os estudantes com deficiência estão inseridos no processo regular de ensino e deveriam ser oferecidas condições adequadas para sua participação e não exclusão antecipada de participação nos simulados. Ademais, a sua isenção de não participar desse processo representa um caráter restritivo que contribui para uma cultura escolar excludente, que não favorece a relações de equidade. A garantia de inclusão das crianças com deficiência na RMER não se refere apenas ao acesso, é fundamental garantir seu direito à escolarização e participação efetiva em todo processo de aprendizagem.

Os processos da Prova Brasil, disponibilizados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP), confirmam que o número de matrículas dos estudantes com deficiência é superior aos inclusos nos dados do INEP após a realização das avaliações de larga escala em especial a Prova Brasil. Aspecto que vem substanciar a materialização da exclusão dos estudantes com deficiência. (SILVA, MELLETTI, 2012).

Esse processo de exclusão é pertinente ao modelo gerencial, que prioriza em suas formulações os aspectos quantitativos em detrimento do qualitativo, favorecendo um processo de exclusão do respeito às diferenças. Essa concepção política envolve a cultura da performatividade, uma posição de Estado, que prioriza nessa ação a excelência como uma decisão política.

Segundo Gramsci (2001), uma concepção política pode se estabelecer como majoritária na sociedade refletindo diretamente na governança, viabilizando posições do governo sobre os demais sujeitos pertencentes à sociedade.

Ainda referente à metodologia, destacamos a fala do professor B8 que pontuou a boa aceitação à metodologia do projeto. Contudo, no caso da disciplina de matemática são necessários alguns ajustes.

Eu trabalho com o material que recebo, o material impresso que a gente recebe, os cadernos de atividades, o conteúdo do projeto nem sempre é igual ao da RMER. E a gente trabalha fazendo os exercícios e simulados. (Prof. B8- EMTI Pupa).

A fala expressa que a metodologia estruturada para o projeto Aprova Recife, não dialoga com o Currículo da RMER. Assim, o privado interfere no pedagógico não considerado até certo ponto os conteúdos das disciplinas.

A RMER estruturou sua Política de Ensino e seu Currículo considerando a maneira de pensar na organização do currículo escolar, o qual requer a apreciação de todas as facetas dessa aprendizagem diversa, além de apresentar o saber historicamente construído pela humanidade e que, tradicionalmente, tem sido dividido por áreas de conhecimentos. (MARÇAIRA, CADERNO DA POLÍTICA DE ENSINO, 2015).

Na percepção dos sujeitos do **Programa Proler** quanto à metodologia, enfatiza que a mesma é positiva, pois incentiva à leitura em sala de aula. Houve críticas, a proposta de um único gênero textual.

Eu só achei que tinha muitos livros em formato de cordel. Um livro em formato de cordel, eu acho que já é o suficiente pra trabalhar com o aluno a estrutura de um cordel. Agora, quando vem dois, três, quatro em formato de cordel, fica uma coisa cansativa... A gente tem que incentivar muito eles a ler e a compreender, porque, querendo ou não, a organização de um cordel não é uma linguagem fácil de compreensão pra uma criança do terceiro ano – que, na rede, ainda está em processo de alfabetização. Seguimos a orientação da coordenadora do Projeto. A SE só faz repassar o calendário e organizamos a culminância. (Profª A2 - EM Alawô Ewe).

A professora A1 destaca a mesma dificuldade quanto ao uso gênero textual:

Inicialmente, a gente conversa com os alunos sobre o objetivo do projeto. Posteriormente, a gente entrega os livros e faz a apresentação dele, da capa, do autor. E, depois, a gente vai trabalhando a questão da leitura, a interpretação e compreensão do livro, do enredo. Eles vêm em forma de cordel que é difícil. Então, a gente sai ampliando o estudo como pode. (Profª A1- EMTI Pupa).

Evidenciamos na fala das professoras o reconhecimento da importância da metodologia como um instrumento para leitura nos anos iniciais. Observamos, contudo, certa insatisfação com o material disponibilizado sem a possibilidade de uma escolha prévia dos(as) professores(as). A opção por um único gênero textual (cordel) não facilitou o interesse das crianças dos anos iniciais, pois ambas as entrevistadas demonstraram insatisfação ao falarem da dificuldade de trabalhar com um único gênero textual quando o objetivo da aula é a prática da leitura.

A falta de autonomia tem se configurado com maior força no modelo gerencial. De acordo com Contreras (2002), essa problemática é marcada por limites que atingem vários aspectos, entre eles o desinteresse pela atuação, a dificuldade de gerir sua própria profissão, o crescimento do individualismo e o isolamento

profissional, tendo como uma das consequências a falta de interesse pela profissão e participação no movimento sindical, entre outros fatores.

Ratificamos que a metodologia se assemelha à do Aprova Recife, pois seguem as orientações de profissionais da escola, uma iniciativa individual dos profissionais. As datas e períodos para leitura foram divulgados através do Gestor em Rede (instrumento on-line de comunicação da SE). Desenvolver um programa sem encontros presenciais e sua condução ser estruturada através de regras e técnicas sem um processo avaliativo, é um procedimento que pode comprometer sua qualidade. Embora suas metodologias fossem consideradas como positiva pelo conjunto dos(as) professores(as), contraditoriamente passaram a ser executores de uma tarefa, sem reflexão.

As iniciativas individuais executadas pelos professores(as), segundo Contreras (2002), contradiz ou dificulta a realização de seus valores e os conflitos que isso origina podem ser explicados como dilemas morais. Seu compromisso profissional reside em modificar a situação em que se encontra, superando as contradições, ou encontrando argumentos ou razões para justificar sua situação. Em consonância com esse pensamento Nóvoa (1995), afirmar que a regulamentação e determinação das atribuições da profissão são elaboradas e normatizadas pelo Estado, consideramos que essa configuração pode levar ao estrangulamento da profissão, uma vez que retira das mãos dos(as) professores(as) a autonomia para gerir sua própria atividade. O Estado deveria interferir no acompanhamento e na avaliação, mas não agir segundo uma lógica prescritiva e burocrática regulamentadora, como parece ser o sentimento partilhado pelos sujeitos da pesquisa que sugere em seus depoimentos.

Trabalhamos os livros por unidade, eu tento adequar o livro a unidade. A coordenadora da Biblioteca separa os livros que devemos trabalhar em cada unidade. Ela entrega e nós seguimos aquele cronograma de trabalho. O cronograma atrapalha um pouco. Geralmente eu faço a leitura compartilhada, dependendo, esse último que li, sobre as diferenças, eu fiz uma leitura ao ar livre, trago os alunos faço uma roda de leitura compartilhada, aí depois fazemos a releitura da obra, aí depende do livro, para ver a maneira que eu vou trabalhar. Tem livro que trabalhei com desenho, tem livro, como esse do Baobá fizemos desenho do Baobá e vamos fazer uma mostra, depois fazer a culminância. (Profª B6- EMTI Pupa).

Trabalhamos os livros por unidade, eu tento adequar o livro a unidade. Eles vêm separados em uma bolsa, mas aí o próprio

projeto, a coordenadora separa os livros que devemos trabalhar em cada unidade orientado pela prefeitura. Porém os técnicos da SE não aparecem. Ela entrega, e nós seguimos aquele cronograma dos livros. Geralmente eu faço a leitura compartilhada, dependendo da temática faço o planejamento para adaptar o que veio orientado da SE. (Profª B5 - EMTI Pupa).

Como podemos verificar nos depoimentos das professoras B5 e B6, as obras literárias são impostas pelo projeto, conforme orientação da Prefeitura, cujos profissionais da SE não dialogam sobre os aspectos metodológicos para trabalhar os conteúdos, ficando na responsabilidade dos(as) professores(as) que buscam fazer as adaptações necessárias para o sucesso de sua prática pedagógica.

3 Formação do Projeto e Programa

Sobre a percepção dos sujeitos da pesquisa acerca do papel das empresas no processo de formação **do Projeto Aprova Recife** foram sublinhadas as seguintes problemáticas: a qualidade da formação que, embora elogiada, apresenta uma lacuna quanto à necessidade de ampliar os assuntos abordados.

O professor B8- EMTI Pupa declarou: “Eu participei de duas formações, mas não tive o suporte suficiente para dá um retorno, as minhas dificuldades”.

O professor A4 - EM Alawô Ewe em sua fala declarou a necessidade de aprofundamento da formação do projeto Aprova Recife.

Gostaria de uma formação mais aprofundada, alunos marcam tais itens e não simplesmente 70% acertaram e 30% erraram e pronto. Isso aí não dá para você discutir. Você precisa saber por que o aluno marcou aquela resposta e não o que ele marcou. Isso é o que importa. (Prof. A4 - EM Alawô Ewe).

As falas dos professores B8 e A4 demonstram que o interesse fundamental das formações está relacionado apenas aos resultados dos simulados. As lacunas nas formações refere-se à ausência de conteúdos mais problematizadores, que possibilitem discutir o processo de aprendizagem e não apenas o resultado de um simulado.

Outro ponto importante abordado pela professora B7 foi a contratação pela Editora Moderna de professores da RMER para ministrar as formações do Projeto.

Também são professoras da RMER, mas que se identificavam como formadoras da Moderna. As que eu conheço, são da rede, mas, ali,

naquele momento, elas estavam sendo formadoras pela Moderna, entende? (Profª B7- EMTI Pupa).

A contratação de profissionais da RMER para realizar a formação do Projeto Aprova Recife, executando um duplo papel de profissional da empresa e da RMER é uma estratégia já utilizada na RMER em outros projetos, com vistas a reduzir a distância entre empresa e sujeitos envolvidos nesse processo. Outro objetivo implícito com essa contratação é favorecer a empresa, viabilizando um aval positivo de uma representação dos(as) profissionais da RMER.

O setor privado ocupa espaços relevantes no processo de formação continuada dos profissionais de educação, o que pode implicar uma preocupante cessão de responsabilidades, por parte do poder público, para o mercado em relação à formação do profissional. Verifica-se também que, embora as práticas da instituição privada sejam semelhantes para toda a RMER, há posições diferenciadas entre os professores (as) entrevistados (as) no tocante a formações do Projeto Aprova Recife. Assim, assumindo o papel de intelectual tradicional reprodutores na manutenção dos projetos hegemônicos.

Nessa perspectiva, Gramsci (2001) aponta que o papel dos intelectuais como os que concebem as relações entre as diferentes classes sociais, suscitando uma visão de mundo mais unitária e homogênea. E, ao contrário da perspectiva filosófica do idealismo alemão, Gramsci aponta que todas as camadas sociais possuem seus intelectuais, uns sendo profissionais, outros inclusos nesta categoria apenas por participarem de determinada visão de mundo. O que torna relevante discutir o papel dos intelectuais orgânicos como forma de resistência.

Nas Formações a gente mostra os resultados dos alunos. Simulado 1: quais os escritores que os alunos tiveram melhor rendimento? Quais os que eles tiveram baixo rendimento? Tudo isso é mostrado lá na Formação. A gente pega os dados da plataforma e passa pra todos os professores. Quais os descritores que teve mais dificuldade, com mais facilidade. O que se propõe em cima disso? O que a gente pode trabalhar desses descritores que eles tiveram dificuldades; sugestões de atividades. Essa formação não tem nada a ver com o Centro Paulo Freire. (Profª A3- EM Alawo Ewe).

Esse processo configurou que não existe um diálogo entre o Projeto e a política de formação da RMER. Embora as atividades sejam realizadas na Escola de Formação Paulo Freire, não é algo que ocorre conjuntamente com a equipe técnica

da SE. Uma demonstração de que há incidência do privado em todos os setores, inclusive no processo de formação.

De acordo com o olhar dos sujeitos da pesquisa a falta de formação para o **Programa Proler** e os informes sobre os encaminhamentos do Programa são formalizados pelo Gestor em Rede.

Segundo a professora B5 – EMTI Pupa “Não foi realizada formação e não trocamos experiências na escola. Mas fazemos a culminância. Cada sala trabalha e depois é apresentado na culminância”. A professora B6 – EMTI Pupa “Não houve formação que eu tenha conhecimento”.

Em seu depoimento, a professora A1 EM Alawọ Ewe afirmou: “Não houve formação. Recebemos informação da coordenação, que é comunicado através do Gestor em Rede”.

Não, a gente não tem formação nisso. Nunca, nunca, ninguém fez formação nenhuma. Cumprimos apenas as orientações sobre o Programa do projeto e pronto. Estamos fazendo a nossa parte. Isso é que importa. (Profª A2 EM Alawọ Ewe).

A implementação do Programa Proler, segundo fala dos sujeitos, é estruturada através de documentos via Gestor em Rede, sem que haja um processo de formação ou encontros presenciais. Essa que tem o objetivo de transmitir informações aos profissionais da educação. Sua proposta aponta para uma revisão da compreensão da prática pedagógica, baseada na ausência de reflexões e cumprimento de tarefas, desprezando os saberes profissionais. Entendemos, no entanto, que o professor, em sua trajetória, constrói e reconstrói seus conhecimentos conforme a necessidade de sua utilização.

As atuais configurações do ensino público, impostas pelo privado têm acarretado mudanças no mundo do trabalho e estas como uma condição básica para a elevação das taxas de lucro e do processo de financeirização do capital. Assim, está em curso uma nova cultura para formação de professores(as), uma cultura da adaptação às novas normas da sociedade flexível e de um perfil ainda mais adaptativo. (DOURADO, 2006).

A prática de não prioridade à formação reflexiva em detrimento de estudos de metas e resultados são influências do modelo gerencial que definem e ainda mantém alguns obstáculos vinculados ao pensamento resultante de agências e suas repercussões no campo do financiamento da formação de professores(as).

A formação continuada se apresenta como fundamental para a retroalimentação da prática dos profissionais da educação na escola e na sala de aula. A compra dos projetos e programas privados, sem um diálogo com um trabalho já desenvolvido na SE comprometeu o acordo contratual da empresa de fornecer assistência pedagógica na realização do Programa Proler.

Tal atitude é um indicador importante para considerarmos que a relação público-privada mais do que um contrato, é uma parceria, uma vez que os gestores públicos delegam responsabilidades tradicionalmente cabíveis ao setor público para o setor privado. (PEIXINHO, 2018).

4 Limites e Possibilidades do Projeto e Programa

A percepção dos sujeitos da pesquisa sobre as possibilidades e limites do **Projeto Aprova Recife**. De acordo com resultado das entrevistadas as possibilidades estão relacionadas ao trabalho de leitura desenvolvido nas atividades com os simulados de português e matemática. Quanto aos limites foram apontadas prioritariamente duas problemáticas: a primeira diz respeito à ausência da SE no acompanhamento do Projeto, e a segunda refere-se à dificuldade de lançar os dados na plataforma em função da disponibilidade de tempo.

A Professora B7- EMTI Pupa afirma: “Acho uma boa possibilidade do projeto reaproximar os estudantes com a leitura”. Quanto as dificuldades, deveria ter um período para a gente lançar esses dados na plataforma Brasil pertencente à editora Moderna, a SE jogou a responsabilidade para escola e para a empresa. Esse processo esvazia a responsabilidade do setor público em cuidar de um aspecto muito importante que é os resultados educacionais.

Segundo a professora a seguir, é positivo já receber o material pronto, porém apresenta a falta de acompanhamento da SE como uma fragilidade:

As possibilidades: Eu acho que a praticidade de você já ter um material impresso é muito bom. As Limites: não veio material para todas as turmas que eu trabalho; a falta de acompanhamento do projeto pelo SE, em si e a as informações que não chegam pra gente, chegam muito vagas. Eu mesmo nem dei continuidade ao projeto por conta disso. Isso aí já são os aspectos negativos. (Profª A3 – EM Alawô Ewe).

A professora A4 aponta o hábito pela leitura como positivo.

O projeto não está associado aos conteúdos da série, há um descompasso entre os conteúdos programático ofertado pela escola e os conteúdos que estão naquele caderno. Exemplo: você está vendo um conteúdo na primeira unidade, o conteúdo do caderno é A, e o conteúdo da rede é C. Então há esse descompasso. (Prof. A4 – EM Alawo Ewe)

O professor B8 corrobora ser o hábito pela leitura um aspecto positivo, segundo ele, as limitações estão relacionadas à falta de unidade do conteúdo.

Pontos negativos: não veio material para todas as turmas que eu trabalho; a falta de acompanhamento do projeto pelo SE, em si e as informações que não chegam pra gente, chegam muito vagas. Eu mesmo nem dei continuidade ao projeto por conta disso. Isso aí já são os aspectos negativos. (Prof. B8 – EMTI Pupa).

Entre as possibilidades do projeto, todos os sujeitos apontaram o incentivo a leitura através do contato com os simulados e a possibilidade de ter um material disponível com um atividades positiva. Quanto aos limites destacou-se a falta de acompanhamento da SE ao trabalho desenvolvido pelo projeto.

Foi recorrente na fala dos sujeitos da pesquisa a ausência da SE no acompanhamento do projeto e atividades realizadas cotidianamente nas escolas. Faltou um suporte, passando as escolas a agirem de forma individualizada e os(as) professor(a) apontando uma desresponsabilização do poder local na implementação do Projeto Aprova Recife.

A desresponsabilização do Estado com a educação pública tem sido um tema recorrente na literatura educacional. Esse debate deve-se, sobretudo, à nova configuração do papel do Estado a partir dos anos 1995, com a reforma administrativa do Estado e a implantação do modelo gerencial. O que transformou sua característica provedora, desobrigando de responsabilidades sociais e das políticas públicas que até então eram de sua competência. Na origem de tudo isso está a intensificação dos parâmetros neoliberais e das diretrizes políticas recomendadas pelos organismos internacionais ligados ao capital internacional aos países dependentes. (PARO, 2000).

Diante do exposto o processo de desresponsabilização do Estado passa a assumir um papel de formulador e avaliador, reduzindo seu papel de executor das políticas públicas. Segundo Peroni (2007) os princípios neoliberais permearam na reforma do Estado brasileiro, o qual idealiza as políticas educacionais focalizadas e fragmentadas, transferido responsabilidades para o setor privado.

Destacamos, ainda, que a estrutura do Projeto não garante o diálogo e encontros de avaliação ou debate acerca das dificuldades vivenciadas na sua execução. São discutidas apenas as dificuldades dos estudantes e não as dos (as) professores(as). A relação público-privada e seus desencontros influenciam os desdobramentos, ficando explícita a falta de unidades nas ações.

Outro aspecto destacado foi a dificuldade em colocar os resultados dos simulados na plataforma. Na escola EM Alawọ Ewe e EMTI Pupa, apenas dois professores(as) conseguiram realizar essa atividade, os demais alegaram falta de tempo, e acúmulo de trabalho. Portanto, o Projeto não funcionou de forma adequada em função, também, da sobrecarga de trabalhos dos profissionais.

A problemática da precarização do trabalho escolar não é um assunto recente. Contudo, observa-se um constante crescimento em especial na educação básica, e está relacionado a várias questões, entre elas: precarização das condições de trabalho, aumento da carga horária, demanda por excelência, exigências burocráticas, valorização da meritocracia e baixos salários. Esse processo tem se consolidado na RMER.

No campo das políticas sociais e, particularmente, na arena das políticas educacionais e de seus desenvolvimentos, a relação público-privada assume contornos complexos, no interior dos quais a análise da natureza e do caráter das experiências esboça cenários ambíguos. Dessa feita, o embate público e privado, ao adjetivar instituições escolares, das quais se pretende especificar funções, características e relações com o Estado, parece travar uma luta por legitimidade e significância que pode encaminhar um processo de desqualificação, ou paradoxalmente, a apropriação de traços quantitativos de um, e de outro, valorizados em função dos aspectos qualitativos. (DOURADO, 2007).

Com relação ao **Programa Proler**, as possibilidades e limites do Programa foram referenciadas como algo que se encontram cercadas de contradições. Segundo Cury (1985), a Educação não é homogênea e não reproduz simplesmente as relações sociais, mas articula-as à realidade. Assim, enfatizando a contradição, a professora A1 considera como possibilidade a leitura de várias obras literárias e como limite o excesso de trabalho:

Não crítica sobre o Proler. É um projeto muito bom. A minha crítica é só que a rede trabalha com muitos projetos e deixa a gente com um tempo curto pra explorar mais. Mas é um projeto muito bom, que é

de leitura e escrita. Então, como tem outros projetos, acaba a gente ficando muito atarefada e, querendo ou não, foge algumas coisas que a gente poderia ter trabalhado mais. De mais valor para os alunos. Lembrei! Não teve formação para nós. (Profª. A1 - EM Alawo Ewe).

A professora A1 afirma como possibilidade a leitura e a falta de formação:

Considero como possibilidade do projeto os livros, o trabalho com a leitura é muito importante para os estudantes. Porém tenho críticas, a exemplo da falta de formação do projeto para nós professores, além de não recebermos informação, me sinto sobrecarregada com muitas atividades. (Profª A2 EM Alawo Ewe).

A professora B6 EMTI Pupa em sua fala classifica como “boas” as atividades de leitura, apesar da prática com apenas um gênero: “As atividades de leitura mesmo com um único gênero textual são boas. São muitas cobranças para fazer muitas coisas. Isso nos cansa e acaba com nossa saúde”.

A professora B5 não apresentou dificuldade no Programa:

Eu gosto do Projeto, acho legal, é um incentivo a leitura dos alunos. Podemos aproveitar e trabalhar na sala muitas coisas. Podemos mesclar, unificar, pode trabalhar vocabulário, interpretação de texto, interpretação de texto. Eu não vejo dificuldade, o problema é dos próprios alunos, de alguns alunos ainda terem dificuldades. Da interpretação, da leitura. Como sou do 3º anos, alguns alunos ainda não estão alfabetizados. Faltou formação e encontros pedagógicos. (Profª B5- EMTI Pupa).

Destaca-se, segundo nossa análise, a atividade de leitura, mesmo com um único gênero textual é a principal possibilidade do Programa. Embora contradições tenham sido observadas no conteúdo das falas dos sujeitos entrevistados.

Quanto às limitações foram destacadas duas problemáticas: em primeiro a falta de formação para o Programa já apontados em outros momentos, em segundo a carga excessiva de trabalho dos(as) professores(as). Esse processo é resultado também do quantitativo de projetos e programas desenvolvidos na RMER, o que de fato acarreta uma sobrecarga de trabalhos aos profissionais da educação. Essa é uma peculiaridade da carreira do(a) professor(a), o volume de tarefas de cunho intelectual demanda adaptações no tocante à sua jornada de trabalho.

Segundo BARRETO (2003), esses(as) trabalhadores(as) sofrem com a precarização de seu trabalho, esse processo ocorre em função de vários fatores, dentre eles a proletarização de suas condições de trabalho, rebaixamento salarial,

desqualificação da atividade realizada, desvalorização social da profissão, perda de controle do processo de trabalho.

O modelo gerencial implantado na RMER acarretou diversos desdobramentos, inclusive na atuação prática dos(as) profissionais da educação, impulsionando a ideia de responsabilização. Esse processo contribui para falta de autonomia do trabalho pedagógico, limitando os profissionais a executores de tarefas, onde gradativamente sua criatividade é suprimida.

A política de minimização do Estado, estratégia amplamente defendida pelos neoliberais, define que o serviço não exclusivo do Estado, como é o caso da Educação, devem ser repassados para o setor privado e a sociedade civil.

A contradição sempre expressa uma relação de conflito no realizar do real. Segundo Cury (1985), essa relação se dá na definição de um elemento pelo que ele não é. Assim, todas as coisas exigem a existência do seu contrário, como determinação e negação do outro. As propriedades das coisas decorrem dessa determinação recíproca e não das relações de exterioridade.

Desse feita, ao situar o embate e o contraditório é imprescindível observar que seus desdobramentos efetivos se vinculam a debates estruturais e conjunturais de uma dada realidade. Apreender, para efeito de análise, a educação como uma prática social contraditória, com objetivos nem sempre convergentes, resultantes da sua caracterização como campo de disputas hegemônicas de projetos sociais providos de historicidade e impregnados pelas condições sociopolíticas.

2ª Categoria: Relação Público-Privada

1 Percepção acerca do público e do privado na Educação

A partir das falas dos(as) entrevistados(as) do **Projeto Aprova Recife**, identifica-se dois movimentos: os que têm uma boa aceitação e os que questionam a verdadeira intenção das empresas em promover os projetos.

Segundo a professora A3 EM Alawô Ewe “O importante é o aprimoramento das ações das empresas, no sentido de melhorar o atendimento de nossas necessidades para executar melhor os projetos”.

A relação pública e privada eu interpreto como um aspecto positivo, não é que a escola fique refém da empresa privada, eu não vejo assim. As parcerias público-privadas eu acho interessante, desde

que agente não tenha descompasso, coisa que não ocorreu esse ano. (Profª B7– EMTI Pupa).

O entendimento dos sujeitos acerca de uma possível aprovação da relação Público Privada, ao lado paradoxalmente dos que questionam as intenções quanto aos interesses das parcerias por parte das empresas, nos fez refletir que essa aprovação se coloca no sentido de buscar uma melhor atuação no atendimento aos projetos para seu bom funcionamento. Com relação aos que questionaram, observa-se uma dúvida quanto à importância e validade dessa parceria.

Alguns professores, a exemplo dos que implementam o projeto, questionam as intenções das empresas proponentes de projetos e programas:

Minha opinião sobre esse assunto é que existem interesses nessas parcerias, pois sabemos que é muito dinheiro investido e às vezes falta o básico nas escolas, ventiladores quebrados, falta papel ofício, Apesar de todas as críticas. Talvez seja uma solução para melhorar a escola. (Prof. A4- EM Alawõ Ewe).

Tenho minhas duvidas com relação à intenção dessas empresas em realizar projetos e programas privados em escolas públicas. Em minha opinião, tem interesse que não sabemos qual é, com certeza tem interesses financeiros. (Prof. P8 – EMTI Pupa).

Inferimos de suas colocações que o professor B8 coloca-se em uma posição de questionamento, pondo em cheque os interesses nas resoluções das empresas responsáveis pelos referidos projetos e programas. O professor A4 vai na mesma direção de questionamento.

Verificamos, por parte dos sujeitos entrevistados, uma aprovação quanto a relação do Privado na Educação Pública, embora um outro grupo tenha questionado a intenção das empresas, em ambas as posições o movimento de organização estatal com vista a favorecer o privado em detrimento do público não foi observado. Podemos, portanto, considerar que o caráter de inferência do privado não é um processo ainda compreendido pelos sujeitos da pesquisa, a crença na contribuição do privado como algo positivo predomina na percepção dos sujeitos do projeto Aprova Recife.

Cabe remeter às considerações de Peroni (2007) quanto à parceria público-privada segundo o qual a implementação entre essas esferas, implantada entre a esfera pública e a privada, implantada no país a partir da década de 1995 como modelo administrativo gerencial, foi resultante de uma crise da administração

pública, e a potencial solução dessa crise propõe a privatização como modelo de eficácia para o serviço público.

Empregado na gestão municipal, o modelo gerencial traz em seu bojo o debate em relação ao ensino público e privado, que levou os entrevistados(as) a pensar sobre a degradação do ensino público e a necessidade de ajuda externa para sua melhoria. O cenário nacional aponta para o avanço desse modelo e sua forte ingerência no sistema educacional, com o discurso da melhoria educacional.

O procedimento de incorporação dos valores dominantes pelas classes subalternas a partir do senso comum fortalecerá e dará sequência ao projeto de dominação hegemônico de uma educação baseada nos ideais neoliberais. Desse modo, conforme explanado na fundamentação teórica deste estudo, Gramsci (2001) apresentou a proposição de construção de alicerces para manter uma visão de mundo crítica e consciente através da educação. Seguindo a linha de pensamento desse autor, entendemos que a educação tanto se presta à manutenção da situação vigente no processo de reproduzir a visão de mundo da classe dominante influenciando a parte frágil da sociedade a assimilar os valores dessa elite que se mantém no poder, como também, pode servir como campo de disputa de poder, possibilitando aos subalternos constituírem-se como sujeitos de direito.

A conquista dos ideais hegemônicos não é algo abstrato, é algo construído através da disputa entre classes sociais e grupos. Para Gruppi (1978), através do consenso o Estado torna hegemônicos os ideais do grupo dominante, o que favorece a criação de um conformismo o qual beneficia as forças dominantes que estão buscando estratégias para se manter no poder.

Poderíamos afirmar que a educação é a contundente alternativa para favorecer a correlação de forças que permita a constituição de um novo bloco histórico, sob o domínio das classes subalternas. A educação pode colocar-se ao lado dos interesses populares a partir da concepção de uma educação que promova a equidade e privilegie o papel social do Estado de atender as demandas da sociedade na perspectiva de promover a equidade.

Trazemos à reflexão mais abrangente acerca da boa intencionalidade dos entrevistados(as) que não analisaram a relação do modelo econômico que influencia diretamente na degradação do ensino público. A reestruturação da educação, espelhada em um sistema que seja repensado o custo benefício dessas parcerias, reflete a contradição entre os interesses do capital e do serviço público. Essa relação

estabelecida entre o Público e o Privado (PP), com o objetivo de melhorar a qualidade do ensino, deve ser entendida como parte integrante das proposições que configuram os novos rumos das políticas educacionais.

Quanto a Percepção acerca do público e do privado na Educação a este item, de acordo com os entrevistados participantes do **Programa Proler**, não há uma opinião formada sobre o assunto, fazemos nosso papel. Segundo a professora A2 - EM Alawo Ewe “Não tenho opinião sobre isso”.

A professora B5 também não tem uma opinião formada sobre tal questão:

Não sei dizer nada dessa empresa nem dessa relação. Só sei que devem ser competentes. Não temos nenhuma informação. Não vem ninguém pra dizer nada. Apenas recebemos da coordenadora que distribui o material, porque as sacolas já vêm com a série determinada. Nós não escolhemos nada, é a Prefeitura que resolve tudo, mais essa empresa. (Profª B5- EMTI Pupa).

As respostas imprecisas evidenciaram um desconhecimento acerca da presença das empresas protagonistas dos Programas e Projetos vivenciados no espaço escolar. A reconfiguração do trabalho do(a) professor(a) leva a uma atitude de conformação e aceitação das proposições do Programa, mais fortemente presente nos profissionais dos anos iniciais, participantes ativos do Programa Proler. É fundamental compreender o discurso hegemônico, que confere uma suposta eficiência do setor privado como solução para os problemas educacionais.

Esse projeto é em parceria da Secretaria de Educação com a IMEPH e distribuiu 290.970 mil livros para os estudante de educação infantil e dos anos iniciais. Seu papel foi estimular a prática da leitura e da escrita. A relação privada é competente. (Profª B6- EMTI Pupa).

A partir das falas dos(as) sujeitos, há dificuldades dos(as) entrevistados(as) do **Programa Proler** em perceber a relação público-privado e a lógica produtivista organizada na escola através dos programas e projetos. Houve certo desconhecimento acerca do assunto.

A professora A2, por sua vez, desconsidera solução, resignando-se a ter que aceitar a essa relação como natural:

O privado vem atuando na RMER é algo já antigo na Rede, vem desde João Paulo com o IQE. São tantos projetos que não sabemos o que fazer. O jeito é aceitar. (Profª A2 EM Alawo Ewe).

A ênfase sobre a submissão às proposições e procedimentos aumenta a possibilidade de maior controle sobre a execução de suas ações. Assim, os professores(as) passam a ser meros executores de tarefas. O discurso de competência do serviço privado, e incompetência do serviço público, de certa forma, foram incorporados pelos sujeitos da pesquisa. Na prática isso se configura na dificuldade de compreensão da dicotomia entre o público e o privado. Uma relação de expressiva abstração aos olhos dos menos atentos e sobrecarregados de atividades que podem embotar o seu olhar mais crítico sobre a realidade.

Nesse sentido, a escola pública, apontada enquanto ineficiente, nos discursos dos empresários e nas suas mais variadas representações, é também objeto de desejo deles, no sentido de ser um espaço de cooptação para servir aos seus interesses econômicos. O Estado, em sua forma intervencionista assumida no interior do capitalismo monopolista, é funcional ao sistema. (FRIGOTTO, 2018).

É fundamental compreender o discurso hegemônico neoliberal, que defende uma suposta eficiência do setor privado como solução para os problemas educacionais. Ainda nessa perspectiva de cooptação de adeptos para o projeto hegemônico, Gramsci (2007) destaca a tarefa educativa e formativa do Estado:

A tarefa educativa e formativa do Estado, cujo fim é sempre de criar novos e mais elevados tipos de civilização, de adequar a “civilização” a moralidade das mais amplas massas populares, às necessidades do contínuo desenvolvimento do aparelho econômico e produção e, portanto, de elaborar também fisicamente tipos novos de humanidade. Mas com cada indivíduo singular incorporando-se ao homem coletivo que buscará o consenso. (GRAMSCI, 2007, p. 23)

Em nossas análises, corroboramos com o pensamento gramsciano quanto ao papel do Estado e à necessidade de adequação às necessidades individuais e coletivas em busca de um equilíbrio na perspectiva do desenvolvimento humano.

2 Acompanhamento da empresa ao Projeto e Programa

Com relação ao acompanhamento do **Projeto Aprova Recife**, apresenta-se uma percepção diferenciada. O professor B7 EMTI Pupa: “O acompanhamento da empresa é fornecer o material dos projetos”. O acompanhamento da empresa é estendido para outras atividades de acordo com o professor B8.

Sobre a parceria, eu acho que a empresa que foi contratada, que participou dessa parceria, poderia ter acompanhado mais de perto. Vindo às escolas, observar, contar o material para as escolas. Porque você distribuir é uma coisa. Mas o que vai chegar lá nas escolas realmente, dentro das salas de aula, eu não sei o que acontece, mas o número, às vezes, muda. Não chega suficiente. Você tem, lá no sistema, lá na assembleia, certo quantitativo de alunos. Você pega um coitadinho e traz o material pra aqueles alunos, e não chega o suficiente. Eu não sei o que acontece. Então, assim, a empresa poderia. (Prof. B8 – EMTI Pupa).

Falta maior acompanhamento segundo a professora A3:

Salvo engano, acho que têm poucos técnicos para acompanhar o projeto. Eu participei de um projeto no Estado e eu era um multiplicador, eu fazia questão de acompanhar os estagiários que ministravam aula, para ver se, de fato, o que foi planejado e discutido na reunião estava, de fato, sendo aplicado. Falta um maior monitoramento da Secretaria, da Prefeitura na aplicação do projeto. (Profª A3 – EM Alawo Ewe).

Os interesses do setor privado estão presentes há décadas no setor público no Brasil. Contudo, essa intervenção vem mudando ao longo dos anos, configurando-se em várias formas. Além da venda de material e pacotes sua inferência também atingiu a agenda educacional voltada para formulação das políticas públicas. Assim, as demandas do capital atingiram também a escola, o qual corre risco de favorecer o modelo empresarial em detrimento da função social da escola. (ADRIÃO, 2008)

Não sei informar, porém acho que faltou um acompanhamento mais de perto. A prefeitura cria um projeto, muitas vezes sem ter condição de acompanhar, nem a prefeitura, nem a empresa, só observamos uma desigualdade no tratamento de outras questões importante. (Profª A4 – EMTI Pupa).

Sabemos que a escola é uma construção social dentro de uma estrutura marcada por desigualdades de classe, de raça, entre outros contrassensos – marcas da sociedade capitalista. A escola, então, assume um papel de formadora dos sujeitos, além do processo de construção do conhecimento. Formação essa que inclui a participação social na perspectiva de interferir no contexto e no cotidiano.

Destacamos que, embora tenhamos uma forte direção no domínio das estruturas que direcionem para uma hegemonia a favor do capital, não é um movimento uniforme que pactue com essa lógica estabelecida. Nada é pura negatividade, tudo possui sua contradição. O movimento de contra-hegemonia está presente. Segundo Neves (2005), dentro da Secretaria e Educação, das unidades

escolares, contudo, não conseguem avançar além do senso comum. Em outras palavras, as condições materiais e as diversas contradições impõem uma lógica imposta pelos que se julgam donos do poder.

No entendimento dos(as) entrevistados(as) acerca do acompanhamento da empresa ao **Programa Proler**, ficou demarcada a necessidade de um maior monitoramento por parte da SE e da empresa. Segundo a professora B5 “Não tivemos um acompanhamento nem da SE nem da empresa”.

Esse projeto é em parceria da Secretaria de Educação com a IMEPH que distribuiu 290.970 mil livros para os estudantes de educação infantil e dos anos iniciais. Seu papel foi estimular a prática da leitura e da escrita, Mas não observei um acompanhamento.(Profª B6 – EMTI Pupa).

Acompanha-se através das formações. Outra forma dela acompanhar é através dos nossos relatórios nas formações. A gente faz a Formação lá e além de entregar os papéis de avaliação, ele faz um relatório que acompanha o projeto. (Profª A1 – EM Alawo Ewe).

Na fala das professoras ficaram evidentes duas questões: Em primeiro que supostamente não existe barreira entre o público e o privado, visto que são perpassadas para o setor privado as responsabilidades de acompanhamento dos projetos, a parceria passa a ser uma via de mão única, visto que o acompanhamento dos projetos por parte da SE é realizado de forma precária. A segunda questão refere-se à investida empresarial na educação básica e à investida no currículo.

Na lógica privatista os espaços públicos não estão alinhados com as ideias de bem público. A forma de atuar e a complexidade do serviço público merecem uma maior atenção, em função de algumas questões basilares, em especial o caráter de autonomia e da dimensão democrática que deve gerir a educação pública.

Eu questiono um pouco esse acompanhamento, porque a gente sempre fica querendo saber, qual é interesse de uma empresa fazer parte desse projeto. Provavelmente, a questão de fornecer o material didático. Porque participar desse processo? Desse movimento de melhoramento de leitura? (Profª A2 – EM Alawo Ewe).

Como podemos verificar nas palavras da professora A2, há dúvidas quanto aos reais interesses da participação de empresas privadas no projeto. A professora sugere que há interesse financeiro no fornecimento do material didático.

3 Contratação da parceria privada

De acordo com os entrevistados do **Projeto Aprova Recife** a relação do Projeto com a temática racial ainda é incipiente e foi reconhecido nas diversas falas dos sujeitos da pesquisa.

Os professores demonstraram desconhecimento do procedimento da contratação das empresas privadas:

Não tenho conhecimento como ocorreu a contratação da empresa e seleção do projeto, desconheço. (Profª B7 EMTI, Pupa).

Não sei como foi realizado o contrato, não temos informação sobre isso. (Profª A3 EM Alawô Ewe)

Verificamos um desconhecimento dos profissionais entrevistados(as) quanto a contratação dos serviços privados. O modelo de licitação empregado na parceria público-privada foi a inexigibilidade, - modelo que dispensa concorrência. Através de uma inexigibilidade de licitação, a SE contratou a empresa Editora Moderna, para fornecer livros Infanto-juvenis.

O que está em questão na fala do(a) professor(a) não é a simples falta de informação, mas a trajetória autoritária de imposição de um modelo educacional sem o devido esclarecimento e debate com os sujeitos envolvidos. Por outro lado, o lugar de submissão ocupado pelos profissionais da educação está relacionado ao conceito de democracia. Segundo Perroni (2003), o processo democrático não é uma abstração, ele precisa ser materializado através de vários princípios, dentre eles o da transparência e o direito em políticas coletivamente construídas.

Constatamos que a política educacional do Recife, no tocante à ação na educação básica é caracterizada por duas formas de atuação distintas em dois grupos: o primeiro, diz respeito àquelas compras que são realizadas através de pacotes que dispensam a continuidade de uma parceria, sendo realizada apenas a venda direta de uma material ou um pacote de um projeto ou programa, com assessoria por tempo determinado. O segundo, refere-se a venda de material que terá continuidade através de uma assessoria sistemática, com uma continuidade, e atuação diretamente nas escolas, através de formação e monitoramento.

Indagamos os(as) professores(as) do **Programa Proler** sobre como ocorreu a contratação da empresa para implementação do Projeto. Em sua maioria não tinham informação acerca da contratação. Segundo a professora A1 - EM Alawô Ewe “não

sei informar”. A professora B5: EMTI Pupa – Pupa “Não sei informar sobre a comprar do programa ou licitação, não tivemos acesso a essa informação”.

A professora B6 apenas supõe que foi realizada licitação: “Acredito que deve ter acontecido uma licitação”.

A professora A2 desconhece o assunto da contratação:

Não sei! Não fui informada, não sei nada sobre a contratação. É uma coisa que eu acho errada: a gente só recebe o material, e diz assim: trabalhe! Então, cada professor trabalha. Mas, sabemos muito pouca informação sobre as empresas e essa relação com a prefeitura. (Profª A2 EM Alawô Ewe).

Foi recorrente nas falas dos sujeitos entrevistados um desconhecimento acerca da contratação da parceria entre o Público e o Privado, entre o município do Recife e as empresas privadas em uma demonstração que o engajamento nos Programas e Projetos é uma atitude sem maiores reflexões ou conhecimento de seus objetivos. É fundamental que a relação Público-Privada (PP), seja compreendida no bojo das políticas econômicas neoliberais.

Outro aspecto preocupante é o lugar ocupado pelos profissionais da educação. De acordo com Contreras (2002), esse processo resultado da proletarianização se refere à dificuldade ou contrassenso dos(as) professores(as) refletirem acerca de sua prática docente, tornando-se um mero executor de tarefas, nas quais a maioria das vezes não tem poder de decisão. Aliando a esse processo ele poderá perder progressivamente as condições para planejar, perdendo o controle sobre seu trabalho e a capacidade de resistência.

Assim, é imprescindível compreender a atuação das Políticas Públicas, o processo de privatização do ensino e os investimentos do setor Público nessas operações. Segundo Gentili (1999) o processo de privatização está incluso na reestruturação da vida societárias do modelo capitalista da atual conjuntura, destacando-se o gradativo desmonte do Estado como produtor de bens e serviços.

Compete ainda problematizar que a estratégia de privatização empregada pela Prefeitura do Recife é a inexigibilidade de licitação, que se caracteriza pela impossibilidade de competição entre empresas. Estão determinados no art. 25 da Lei de licitações ou contratos. Esse impedimento pode ser pela exclusividade do objeto a ser contratado, ou por falta de empresas concorrente.

O relatório da ação educativa (2015) aponta que a municipalização mal planejada do ensino fundamental explicitou a precariedade de muitas das

administrações locais, gerando um promissor mercado para assessorias privadas nos campos pedagógico e de gestão.

3ª Categoria: Diversidade Étnico-Racial

1 Relação dos projetos e programas com a temática Diversidade Étnico-racial

De acordo com os entrevistados do **Projeto Aprova Recife** a relação do projeto com a temática racial ainda é incipiente e foi reconhecido nas diversas falas dos sujeitos da pesquisa.

A professora B7 EMTI Pupa destaca em sua fala: “A temática racial não é trabalhada de forma sistemática. Mas, existem textos abordando o assunto”.

Segundo destaca o professor A4 EM Alawô Ewe, o caderno do Projeto tem textos que abordam a temática: “A temática racial não é trabalhada de forma sistemática. Mas, existem textos que abordam a temática”.

A professora A3 declara que os textos que abordam a diversidade não foram abordados nas formações do Projeto Aprova Recife.

A temática racial não é trabalhada. Embora tenhamos um texto abordando a questão da diversidade, nas formações do Aprova Recife nunca foi explorada esse assunto pela Editora Moderna ou pela SE. (Prof. A3 – EM Alawô Ewe).

A partir da fala dos entrevistados evidenciou-se que a temática Étnico-racial, embora tenha um texto disponível no caderno de exercício do Aprova Recife é trabalhada de forma esporádica, não havendo a preocupação de integrar o Projeto, ou atividades nele desenvolvidas, com a temática racial. GOMES (2008), a invisibilidade do tema compromete a ideia de pertencimento, a escola constitui-se em um espaço de formação de identidades, de reprodução e enfrentamento de preconceitos, além de outras formas correlatas de intolerância. Esse processo está no centro do debate das políticas de ações afirmativas, visto que a dificuldade de abordar a temática tem dificultado a efetivação de ações de cunho específico. Essa dificuldade tem sido usada pelas forças políticas contrárias às políticas raciais argumentando a necessidade de políticas de melhoria da educação como forma de enfrentar as desigualdades raciais.

Para o professor B8: “Não vejo relação do projeto com a temática”.

O caderno do Projeto tem texto, sim, trabalhei, inclusive no nono ano, um dos textos, foi um texto sobre um episódio de racismo que

aconteceu com Neymar e Daniel Alves no campo de futebol, não sei se você lembra. Eles gostaram muito porque é da realidade deles. (Prof. B8 – EMTI Pupa).

A ausência de referências positivas na vida das crianças negras perpassa por acúmulo em sua memória de ideais positivos. Assim deflagra-se um sentimento de pertencimento com reforço de sua identidade racial. Ao contrário, pode acontecer se alimentada para a criança, uma memória pouco construtiva da identidade negra (GONÇALVES, 2003).

O conhecimento da existência da Lei 10.639/2003, bem como o Eixo Diversidade e sua importância não foi suficiente para qualquer menção dos entrevistados. Um sinal preocupante, visto que, embora o caderno de exercício do Projeto tenha apenas um texto falando sobre a temática racial, isso não despertou interesse dos(as) professores(as) de desenvolver uma atividade. Outro aspecto inquietante é a ausência de formação sobre a temática racial interligada com o Projeto, as atividades de formação são realizadas sem conexão com RMER.

Contraditoriamente, outros sujeitos do Projeto Aprova Recife afirmaram que são desenvolvidas algumas atividades em especial com os textos. O trabalho realizado foi uma atividade esporádica, não fazendo parte do cotidiano escolar. Nesse percurso, a escola, como instituição social por abrigar diferentes núcleos familiares e comunitários, inevitavelmente abriga diversas matrizes fenotípicas. Assim, se estabelece os primeiros contatos entre diferentes sujeitos e culturas e assim as primeiras tensões.

A escola assume um lugar estratégico para implementação da Lei 10.639/2003. Contudo, segundo o conteúdo das falas ficou evidente a falta de prioridade do Projeto e da SE em articular os projetos privados com a temática Étnico-racial. Bem como o Eixo Diversidade, estruturante da Política de Ensino, ainda é desconhecido da maioria dos profissionais da RMER, sendo necessário um trabalho de formação.

Esse aspecto recai sobre o esforço para entender a complexidade das relações raciais no espaço escolar. Segundo Gomes (2008) tal movimento exige problematizar e esmiuçar como são construídas as práticas e invisibilidade das Leis 10.639/2003 e 11.645/2008, e como em torno dessa prática são engendrados os esquemas interpretativos que informam e orientam as práticas preconceituosas e discriminatórias, muitas vezes silenciadas e naturalizadas. Assim, pressupõe-se a necessidade de refletirmos acerca dessas práticas, resultado de um processo

hegemônico do avanço de programas e projetos frutos das PPP, que dificultam a vivência dessas atividades no cotidiano escolar.

Esse processo fortalece a necessidade de investimento na formação inicial e continuada dos profissionais de educação, no sentido de receber uma sólida formação e compreender a importância das questões relacionadas à diversidade Étnico-racial. Assim, possibilitar lidar, positivamente, com elas e, sobretudo, criar estratégias pedagógicas que possam contribuir com uma educação antirracista.

Para os(as) entrevistados(as) **do Programa Proler**, houve uma relação com a temática, só não é algo sistemático, conforme o depoimento da professora a seguir:

Alguns dos livros do Proler, que tratam dessa temática e que são enviados para os estudantes levarem para casa, estão sendo trabalhada, que se encontra ainda em fase de conclusão pela nossa bibliotecária, turma do Acelera e as turmas dos anos iniciais da escola. (Profª A2 EM Alawõ Ewe).

De acordo com a professora B5 EMTI Pupa, desenvolvem-se atividades com a temática no mês de novembro, trabalhando com um texto que falou sobre o Baobá e sobre a África. Foi a iniciativa de um grupo da escola o qual utilizou dois livros do Projeto Proler.

Agora no mês de novembro trabalhamos um texto e fizemos uma atividade. Tem um livro que trabalhei com desenho do Baobá, fizemos desenhos com os alunos e vamos fazer uma mostra, depois fazer a culminância, fazer uma peça falando. Então depende do livro, eu adequo e vejo o que eu posso fazer. Um desenho, colocar para fazer pesquisa, junto com o que estou trabalhando com outras disciplinas. Tem um livro que trabalhei “Viagem de Marina”. Esse livro não foi deste ano, estou falando da minha experiência do ano passado; estava trabalhando a questão ambiental, aí unimos o livro ao conteúdo da sala que era sobre o meio ambiente. (Profª B5- EMTI Pupa).

Segundo a professora B6 EMTI Pupa “Trabalhamos com a temática, mas não é uma coisa do Programa, foi uma iniciativa de nossa escola, precisamente incentivado por nossa coordenadora da biblioteca”.

Realizei uma atividade sobre a temática racial no mês de novembro com o livro Rimas da África, gênero literatura de Cordel. Foi uma iniciativa de nós professores da escola. Não recebemos orientação da SE. A editora e SE não estão preocupadas com essa temática. (Profª B6 EMTI Pupa).

Observamos nessa fala, que a atividade desenvolvida na escola, foi realizada ainda de forma isolada partindo de uma iniciativa individual e não de forma institucionalizada pelo Programa Proler. A iniciativa pessoal da professora da biblioteca da escola, juntamente com dois professores, faltando uma ação institucional da SE e da empresa responsável pelo Programa favoreceram uma invisibilidade da temática, muito embora tenham sido realizadas atividades de forma isolada apenas no mês de novembro. Outro aspecto observado foi a realização das atividades acerca da temática apenas nas turmas dos anos iniciais. Isso em função da necessidade de melhoria dos resultados educacionais em turmas dos anos finais, em especial o Idbe cujos resultados não estão satisfatórios, daí o maior investimento em programas e projetos que visam melhorar o desempenho, prioritariamente, nas áreas de Português e Matemática.

Ainda que o trabalho pedagógico seja realizado predominantemente na sala de aula, é importante lembrar que toda a condução do programa privado interfere diretamente nas vivências da escola. O processo de desqualificação racial acontece também no interior da escola e se contrapõe a comum afirmação de que o espaço escolar é o lugar da igualdade. A escola, concomitantemente em que é vista como uma via de acesso à cidadania é também é considerada como um espaço de exclusão social.

Segundo Oliveira (2016), o limite da ação institucional conduz o Estado a omitir-se em suas ações de enfrentamento ao racismo, isso ocorre em diversas circunstâncias, dentre elas a invisibilidade de muitas decisões a exemplo de atividades que incentivem a promoção de políticas que estimulem ações afirmativas e a construção de uma educação antirracista.

A professora A1 afirma a importância da formação sobre a temática racial:

Não houve uma relação direta do Programa com a temática racial. É fundamental investir na formação sobre a temática racial, assim poderíamos trabalhar melhor. Falta o valor necessário da SE. O GTERÊ precisa ter mais importância nessa estrutura. Os investimentos da formação são voltados para os resultados educacionais e os Projetos e Programas. (Profª. A1 - EM Alawo Ewe).

A partir da fala da professora A1 integrante desse processo é possível afirmar que apesar do reconhecimento público do esforço no sentido de redimensionar as práticas da RMER, falta uma política de formação continuada em torno da temática

racial e da Lei, que favoreça o suporte nas unidades de ensino. Percebemos que nas escolas, bem como no centro de decisão política as práticas não são homogêneas. Observa-se a dificuldade de acompanhamento mais efetivo do GTERÊ junto às escolas, resultado de sua tímida estrutura. O que denota a ausência de uma importância às atividades desenvolvidas pelo GTERÊ. Essa constatação configura-se pela falta de dotação orçamentária, formação em serviço, transporte, material e prioridade para formação da equipe. Assim sendo, para o processo de institucionalização da Lei 10.639/2003 e construção de uma política antirracista faz-se necessário decisão política.

2 Racismo na unidade escolar

A percepção dos sujeitos do **Projeto Aprova Recife** acerca do racismo na escola configurou implicitamente a negação da existência do racismo. A professora B7 destaca em sua fala; “Não interpreto como racismo, vejo como brincadeiras ofensivas”. Em outras falas é reiterada essa concepção como a seguir:

O Projeto não tem como finalidade trabalhar o racismo. Observo casos de discriminação, vejo brincadeiras que não são bem-intencionadas, mas trabalhamos com textos sobre o tema. (Profº A4 EM Alawô Ewe)

O projeto se preocupa com avaliação externa. Quanto ao racismo especificamente não! O que observamos são vícios entre os próprios estudantes com brincadeiras sem graça que pode de acordo com o olhar de quem observar, será racismo ou não. Esse comportamento é levado às vezes como uma brincadeira; ele retribui ao colega da mesma forma. Essas brincadeiras envolvem as questões étnicas essas são presentes, agora muitas vezes ocorre entre os afrodescendentes, que muitas vezes não podemos caracterizar como racismo. (Profª A3- EM Alawô Ewe).

Pode acontecer casos de racismo. Mas não tenho condições de afirmar que se existem casos de racismo nas atividades do projeto não observei. Vejo discriminação e brincadeiras ofensivas, que podem até ser racismo. (Profº B8 EMTI Pupa).

Como podemos constatar nesses depoimentos, há um consenso quanto à questão do racismo não ser o foco do Projeto.

A professora B7 afirma: “Sim já observei casos de racismo. Infelizmente esse tipo de comportamento ainda persiste no ambiente escolar”.

Compreendemos que a afirmação do objetivo do projeto reforça os ideais do modelo gerencial que defende a ação do Estado no acompanhamento rigoroso dos resultados educacionais. Consequentemente recai sobre a escola um controle direto do sucesso dessas atividades. Desse modo, ação para melhoria dos indicadores de desempenho conduz de certa forma a ação pedagógica dos(as) professores(as) no desempenho de novas funções. Essas funções estão vinculadas há aspectos burocráticos que podem ser percebidos, a exemplo da plataforma Brasil.

Os conteúdos das falas nos revelam um distanciamento do Projeto Aprova Recife com a temática do racismo. Destacamos que o racismo e a discriminação, embora presentes no cotidiano escolar, ainda não é um tema visibilizado pelos professores(as) do projeto.

A invisibilidade do racismo no espaço escolar é preocupante à medida que, através dele pode-se colaborar para diferenciações que são invisíveis na prática cotidiana. Observa-se que nas falas há uma negação de casos de certa forma reconhecidos pelos profissionais expressas através dos representantes do projeto Aprova Recife. Contudo, a prioridade está relacionada aos objetivos do Projeto que visa à elevação dos resultados quantitativos nas áreas de português e matemática.

Compreender como a democracia racial se fez mito é fundamental para não escamotearmos os conflitos e contradições, que em nome da pretensa igualdade, acabam por reproduzir e amparar atos e práticas racistas. Ao esconder e negar os conflitos enraizados em nossa cultura e nas práticas escolares estamos chancelando sem perceber as relações de superioridade e inferioridade.

Conforme pontuado no aporte teórico deste estudo, o racismo no Brasil, ao longo dos séculos, consolidou-se como um dos instrumentos mais eficazes de regulamentação e controle das formas de convivência, das práticas sociais e das inúmeras relações. Aqui o racismo se consolidou como ideologia e se materializou na cultura, no comportamento e valores de forma inusitada nos indivíduos e nas organizações sociais. É um caso ímpar no mundo. (NOGUEIRA, 2002).

Nesse sentido, a racialização e o racismo são construídos na dinâmica das relações sociais, entendendo seus resultados políticos, econômicos, culturais. É a dialética das relações sociais. Assim, o racismo é uma condição social, cultural, introjetada na estrutura social, repetida e desenvolvida na trama das relações sociais e econômicas. Racializar é um ato de classificação e hierarquização, que se revela em diversos espaços, inclusive na escola. Esse processo sistêmico enraizado nas

estruturas de poder. Com a omissão do poder constituído, está presente nas relações cotidianas, inibindo aspirações individuais e coletivas, acentuando tensões e conflitos, sobre os quais a escola não deve se omitir de enfrentar, mesmo em situações adversas que podem e devem ser problematizadas.

Posto isso, evidenciamos a força do racismo, em especial, como elemento estruturante das divisões da sociedade em classes sociais, uma vez que o processo transitório de modo de produção do escravismo colonial para o capitalista aconteceu sem rupturas e foi protagonizado pelas mesmas elites que hoje se encontram na frente do processo de opressão. (OLIVEIRA, 2016).

Os dados nos demonstraram limites institucionais no enfrentamento do racismo, à medida que, a estrutura escolar ainda invisibiliza a temática racial. Estamos diante de um desafio, a necessidade de reflexão acerca do modelo gerencial, que não dialoga com políticas educacionais, antirracista.

O modelo de administração gerencial através dos programas e projetos, ocupa espaços prioritários no fazer pedagógico, comprometendo até certo ponto um olhar mais atento para outras questões importantes que fazem parte do cotidiano escolar. A prioridade no processo de avaliação e sucesso nas avaliações de larga escala, minimizar e encobrem as barreiras que necessitam ser ultrapassada para garantir uma educação antirracista.

Segundo os sujeitos participantes do **projeto Proler** o projeto não tem uma relação direta com a temática racial ou com o racismo. Mas, a temática já foi observada por pessoas do Projeto.

A professora A1 EM Alawo Ewe declarou “O Projeto não trabalha diretamente essa questão. Infelizmente o racismo ainda persiste no ambiente escolar; na forma de xingamentos, apelidos, comentários racistas, brincadeiras maldosas e entre outros”.

Na fala da professora da A2 EM Alawo Ewe, “Já presenciei a existência de discriminação, em forma de brincadeiras maldosas e comentários. O Projeto não faz intervenções sobre isso. Mas temos um grupo de dança que faz um bom trabalho aqui na escola Municipal de Tempo Integral Pupa”.

A professora B5 EMTI Pupa afirmou: “Acho que não chega a ser racismo, as crianças reproduzem o que observam na sociedade”.

De acordo com as falas dos sujeitos do Projeto Proler, analisamos que embora não seja uma prerrogativa do Projeto trabalhar esse tema, houve um

reconhecimento dos casos de racismo existentes nas escolas. Consideramos um primeiro passo para o enfrentamento ao racismo. A entrevistada B6 reconhece a dificuldade de se identificar a prática do racismo: “É complicado identificar os casos de racismo, são muitas brincadeiras que sem perceber torna-se racismo”.

É fundamental problematizar o conceito de democracia racial, sem o que, dificilmente, poderemos evidenciar a falta de cordialidades vivenciadas no espaço escolar como algo naturalizado.

A professora B8 aborda a questão do diálogo como forma para resolver os problemas de discriminação e racismo vivenciados na escola:

Não vejo como racismo. Como é entre eles, optamos por um diálogo entre as partes e o convencimento e a caracterização, você é afrodescendente igual a ele, isso não pode ter consequências e danos psicológicos muito sérios. Não só contra você, mais para seu companheiro. (Prof. B8- EMTI Pupa).

Os conteúdos das falas nos revelam que os estudantes escolhem como estratégia enfatizar os marcadores “raciais” para desqualificar, indicando, assim, que a escola inicia uma tentativa de enfrentar a problemática do racismo no espaço escolar, através de espaços de diálogo. É preciso, contudo, avançar no sentido de realizar atividades cotidianas que possam levar a momentos de reflexão e debate acerca do assunto, promovendo o debate acerca das relações étnico-raciais.

A educação das relações étnico-raciais institui situações de aprendizagens entre brancos e negros, trocas de conhecimento, quebra de desconfiças: um conjunto para a construção de uma sociedade justa, igual e equânime. Combater o racismo não é uma tarefa exclusiva da escola, as formas de discriminação de qualquer natureza não nascem ali, porém o racismo e as discriminações correntes na sociedade perpassam esse espaço. (BORGES, 2012). Em que pese não ser tarefa exclusiva da escola, como afirma esse autor, consideramos pertinente que a instituição escolar deva se ocupar no enfrentamento ao racismo contribuindo para a sua erradicação, uma vez que no seu interior se prolifera a prática racista.

O racismo no Brasil surgiu e permaneceu fundamentado na ideia de que a desigualdade entre os seres humanos está nas diferenças biológicas, na natureza e na constituição do ser humano. Segundo Munanga (2006), a experiência brasileira através do projeto do branqueamento tentou engendrar um modelo racista, que influenciou negativamente a construção de uma identidade positiva da população

negra. A tentativa de promover uma identidade nacional baseada na branquidade não contribui de forma benéfica para própria identidade, pelo contrário, favoreceu o racismo velado que configura na contemporaneidade.

Considerando-se nossa sociedade multirracial e multiétnica, profundamente marcada por desigualdades e contradições, ditas e não ditas, vivemos um momento de práticas isoladas voltadas para a educação antirracista, que, podem dar lugar a um olhar crítico, um diálogo denso, do qual já não se pode fugir. Desse modo, vale destacar que é fundamental se instaurar uma política que faça do reconhecimento das diferenças um caminho para construção da igualdade de direitos.

De um modo geral pode-se afirmar que as parcerias Público-Privadas e os projetos fruto dessa relação, estão aglutinando em suas atividades, prioridades dos profissionais da educação, que mesmo que involuntariamente priorizam as atividades do Projeto em nome do sucesso da aprendizagem dos estudantes. A temática racial e o racismo são abordados de forma secundária não havendo uma integração do projeto Aprova Recife e o debate do racismo, embora ficasse evidente a preocupação dos sujeitos em dialogar acerca da temática.

3 Atividades desenvolvidas de enfrentamento ao racismo

A percepção dos sujeitos do **projeto Aprova Recife** quanto às atividades desenvolvidas de enfrentamento ao racismo tivemos visões diferenciadas dos profissionais. A professora A3 EM Alawo Ewe declarou: “Trabalhamos em sala com os textos e chamamos atenção para esse problema”.

O professor A4 EM Alawo Ewe: “Não sei informar se a escola fez trabalho específico, mas acredito que se tome providência com relação ao bullying e a discriminação”. O professor B7 explicitou sua opinião destacando.

A coordenação da Escola Pupa chama ambas as partes para uma conversa, informal explicando o sentido do que está sendo colocado pelo aluno, quem é uma forma de agressão uma prática de Bully étnico-racial e que isso não caberia no ambiente escolar e social. Isso teria suas consequências de acordo com a própria legislação. Foi até colocada a questão da primeira Lei, que é a lei Afonso Arino, que mostra a questão do preconceito de uma forma mais punitiva e não caberia. Como ocorre entre os afrodescendentes essas alegações, foi questionado como você se vê? Há sempre essa questão da pergunta? Muitas vezes você é afrodescendente, você é da etnia negra e você não se enxergar como negro e acaba e você

acaba punido o outro, por uma coisa que está dentro de si. (Profª B7-EMTI Pupa).

Em nossa análise diante do conteúdo das falas dos sujeitos, há uma preocupação de associação do racismo ao bullying. Embora ambos se relacionem por tratar-se de uma desqualificação, o racismo tem características diferentes, por contemplar elementos históricos de pertencimento identitários que não estão presentes em outros fenômenos.

De acordo com Fante (2008), o *bullying* é uma forma de violência representada por gestos, palavras e ações, tendo na linguagem gestual e verbal. As ações denominadas de *bullying* foram por muito tempo aceitas como naturais, ignoradas por professores e pais. Essa forma de perceber a problemática começou a ser modificada nos anos 1970, na Noruega. Dan Olweus, em seu estudo inicial realizado com oitenta e quatro mil estudantes, cerca de quatrocentos professores e mil pais de alunos, e objetivou avaliar a natureza do *bullying* e sua ocorrência. Os resultados indicaram que uma em cada sete crianças estava envolvida em casos de *bullying*.

Embora a problemática destacando tal abordagem seja importante, pois traz o assunto à tona, acaba favorecendo a invisibilidade do racismo presente nas manifestações em nosso país. Antunes e Zuin (2008) dirigem-se ao encontro de tal pensamento ao realizar uma análise crítica do conceito de bullying e das pesquisas que o enfocam. Os autores descrevem que os estudos meramente estatísticos sobre violência e intervenções baseadas em uma educação pré-determinada – marcada por preceitos morais - máscara os fatos do cotidiano e colabora para a manutenção da ordem social de desigualdade. Segundo os autores, a concepção do fenômeno bullying tem se balizado em aspectos pragmáticos, que favorecem a manutenção de práticas que não contribuem para superação do racismo.

Reiteramos a necessidade de ficarmos atentos que o racismo, a discriminação e o preconceito são elementos estruturantes de nossa sociedade e demarcam as relações sociais, hierarquizando grupos e pessoas em detrimento de outros(as). Desse modo, a escola tem um papel preponderante, no sentido de construir estratégias de enfrentamento e superação dessas desigualdades. O reconhecimento e a afirmação da diferença preconizam um passo importante.

Nesse processo de desconstrução do racismo em nossa sociedade os profissionais da educação assumem um papel de intelectual orgânico, à medida que,

sua atuação pode contribuir para desmistificar a visão eurocêntrica, passando-se a valorizar traços e aspectos da cultura negra ancestral, contribuindo para superação do processo de inferiorização enfrentada pelos estudantes negros. É no campo da educação que esse papel pode ser exercido em virtude de vários instrumentos legais, dentre eles, as Leis 10.639/2002, 11.645/2008 e as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Africana e Afro-brasileira.

As atividades desenvolvidas de enfrentamento ao racismo dos sujeitos do **Programa Proler** perpassaram pela realização de atividades diversas envolvendo leitura, atividades culturais, entre outras.

De acordo com a professora A1: “Realizamos atividades com o livro, o qual tem um tema racial, apresentamos na culminância em novembro”.

A professora A2 afirmou: “Não temos tempo para realizar outras atividades, o trabalho do Programa toma muito tempo”. Segundo a professora B5:

Realizamos um trabalho sobre conscientização da cultura afro na eletiva. Através do Projeto Maracatu, composto por um grupo de estudantes da escola e sob a coordenação de uma professora, tem sido possível aproximar toda a comunidade escolar da cultura e religiosidade que herdamos do povo africano, bem como elevar a autoestima dos nossos estudantes. Há outro projeto intitulado “A Cor do Brasil”, que é promovido pela Biblioteca Escolar, em parceria com os Professores dos anos iniciais e Estudantes, através do qual vivenciamos: exibição de filmes relativos ao tema, exposição dos trabalhos realizados pelos estudantes, palestras, debates, concurso de redação, entre outros. (Profª B5- EMTI Pupa).

Realizamos um trabalho no mês de novembro com os livros do programa Proler. Cada professora trabalhou com um tema, no final organizamos uma culminância onde socializamos os trabalhos realizados. Mas, foi uma iniciativa de nossa coordenadora da biblioteca, não foi do programa ou da SE. (Profª B6- EMTI Pupa).

Se as próprias instâncias governamentais se preocupam em trabalhar com os currículos escolares sobre os temas voltados para a superação da discriminação da exclusão social e étnico-raciais, é fundamental considerar que estas mesmas instâncias admitam a existência da discriminação e do racismo. Desse modo, a resposta para a problemática das relações raciais no espaço escolar está diretamente relacionada ao papel que ela deve desempenhar.

Todavia, poucos foram os estudos que se propuseram observar o papel dos profissionais de educação na política de confronto ao racismo. Será possível à

escola prevenir através de ações o enfrentamento contra o racismo e da intolerância? Nessa perspectiva, além da importância da escola como se coloca o papel dos profissionais de educação enquanto intelectuais orgânicos?

É função do intelectual orgânico, na visão de Gramsci (1982), é a construção de uma nova hegemonia e um dos meios que podem ser usados para essa construção é exatamente a educação. Configurando-se, mais uma vez, a função ideológica da escola, que pode agir tanto no sentido de constituir poder, quanto pode investir na sua modificação. Assim, insere-se não só o trabalho do intelectual orgânico, mas da própria educação.

4 Percepção do Eixo Diversidade

No que diz respeito à percepção dos entrevistados do **Projeto Aprova Recife**, acerca do Eixo Diversidade da Política de Ensino da RMER percebemos o baixo nível de profundidade no assunto. O professor B8 desconhece tal política na RMER: “não tenho conhecimento detalhada da política de ensino e do Eixo Diversidade”.

De acordo com os professores A4 e B7 a Política da Diversidade ainda é desconhecida das professoras:

A Política de Ensino foi discutida rapidamente na escola, não tenho conhecimento sobre o Eixo Diversidade. (Profª A4 EM Alawô Ewe).

Sei que a RMER trabalha a questão da diversidade. Porém vinculado a política de Ensino, não tenho profundidade sobre o tema. Mas, são vivenciadas atividades na escola. (A Profª B7 EMTI Pupa).

A partir da fala dos entrevistados constatamos certo desconhecimento acerca da Política de Ensino em especial o Eixo Diversidade Étnico-racial. A prioridade do modelo gerencial e da lógica privatista na qual são investidos esforços administrativos e financeiros em detrimento de esforços para divulgação do Eixo Diversidade, resulta em desconhecimentos dos profissionais acerca da Política de Ensino em especial o Eixo Diversidade:

Vejamos o que afirma a professora a seguir:

O eixo diversidade Étnico-racial e de gênero, o qual abrange todo contexto, a parte étnico-racial está muito bem fundamentada nas Leis 11.645/08 e na 10.639/03, agora vejo que em algumas Unidades de ensino essa aplicabilidade se torna um pouco incompatível por questões religiosas. (Profª A3 – EM Alawô Ewe).

Como podemos verificar, a vinculação do Eixo Diversidade e a aplicabilidade das Leis 10.639/2003 e 11.645/2008 foi algo significativo, em especial a preocupação da professora com o racismo religioso. Entretanto, a maioria desconhece a vinculação do Eixo Diversidade com a Política de Ensino da RMER. Esse processo é resultado também da política gerencial que tem priorizado ações em torno de atividades que não dialogam com a temática racial. O modelo prioriza projetos de grande impacto do ponto de vista mercadológico e com grandes corporações como a Lego, a Mind Lab, entre outras.

As Leis 10.639/2003 e 11.645/2008 ressaltam a importância de se vincular ao currículo a história e a cultura dos africanos e afro-brasileiros, contribuindo para fortalecer as contribuições da população negra nas áreas sociais, econômicas culturais, entre outras, favorecendo a construção da sociedade brasileira. É fundamental problematizar com os estudantes a importância da constituição de uma identidade positiva, bem como a afirmação de seus diversos pertencimentos, inclusive o religioso. Após 15 (quinze) anos de sancionada a Lei 10.693/03, a intolerância religiosa e o racismo ainda são os principais obstáculos enfrentados nas escolas públicas e particulares para sua implementação.

Outro aspecto fundamental a ser destacado é a importância da Política de Ensino, implantada com vista a atender uma demanda de organização de ampliação do ensino fundamental de oito para nove anos de duração e a publicação de diretrizes e orientações curriculares nacionais sobre a organização da Educação Infantil, a Educação de Jovens, Adultos e Idosos, a Educação para as Relações Étnico-Raciais, que vieram reforçar a necessidade de revisitar, de complementar o que até agora estava posto em relação à concepção teórico-metodológica e às diretrizes curriculares que orientam a ação das escolas da RMER. (POLÍTICA DE ENSINO DA REDE MUNICIPAL DO RECIFE, 2014).

Segundo os entrevistados do **Programa Proler**, não há um conhecimento com profundidade acerca da Política de Ensino e o Eixo Diversidade.

De acordo com a professora A1 EM Alawô Ewe “Não conhecemos o Eixo Diversidade. O tempo dispensado pela SE para discutirmos o assunto na escola foi muito pouco. Foi discutida a Política de Ensino, mas de uma maneira genérica”.

De acordo com a professora A2 EM Alawo Ewe “O Eixo Diversidade Étnico-racial foi discutido muito rapidamente em uma formação sobre a Política de Ensino. O projeto não discute esse assunto”.

A professora B5 afirma:

O Eixo Diversidade é o GTERÊ? Participei de formações realizadas pelo GTERÊ. Achei a formação muito importante, despertou meu interesse em desenvolver atividades relacionadas ao Eixo Diversidade. Mas, são tantas coisas, tantos projetos exigidos pela SE que não dá tempo para fazer nada. (Profª B5 – EMTI Pupa).

Tenho pouco conhecimento sobre o Eixo Diversidade. Mas uma coisa muito importante que eu acho é o estudo sobre a historiografia das religiões de matriz africana. Porque eu concluo isso? Ainda existe um ranço por parte dos professores, precisamos abordar o politeísmo das religiões de matriz afro-brasileira. Quando fazemos um estudo sobre a historiografia sobre as religiões percebemos ela tem um cunho monoteísta, ela deveria ser colocada não só para o estudante, mas para o professor, perceber isso em uma visão, nessa transição de uma cultura oral, foi distorcido, gerando desconforto para as matrizes judaicas- cristã. Então trabalhar a temática da história das religiões afro-brasileira e africanas é uma boa opção. As vezes não é colocado essa temática. A questão entre alunos que ainda não é racismo, e trabalhara o próprio bully racial. (Prof. B6 – EMT)

Diante dos depoimentos dos sujeitos da pesquisa, percebemos um elevado grau de desconhecimento acerca do Eixo Diversidade. Contudo, destaca-se um interesse dos(as) professores(as) do **Programa Proler** pela temática da diversidade étnico-racial e pela Política de Ensino.

Esses depoimentos nos levam a inferir que esse processo de desconhecimento e não valorização do Eixo Diversidade resulta possivelmente da falta de investimento. Além do modelo da política gerencial que privilegia uma educação por resultados sobreposta a valores como construção de uma educação baseada na equidade racial. Assinalamos a necessidade de maiores investimentos do poder municipal, no sentido de favorecer maior estrutura de funcionamento, respaldando político e pedagogicamente o Eixo Diversidade e o GTERÊ no sentido de garantir maior inserção sobre a temática e a promoção de uma educação antirracista.

Observou-se na categoria diversidade étnico-racial a ausência de articulação dos projetos e programas com o Eixo-Diversidade e as Leis nº 10.639/2003 e 11.645/2008; carência de maior quantitativo de atividades para vivências qualitativas

nas escolas, cujo objetivo seria promover o enfrentamento ao racismo, e inibir a invisibilidade quanto à temática étnico-racial.

Nossa análise pontuou a construção do conceito de diversidade étnico-racial e as políticas públicas construídas em prol da população negra. Iniciando pela evidência de que a desigualdade é um problema estrutural configurado a partir da sociedade capitalista e dos contextos socioculturais.

6.3 Análise dos resultados

A análise apresentada neste Capítulo pontuou os resultados indicativos das questões referentes à: **categoria Projetos e Programas** destacados em nosso Estudo. O Projeto Aprova Recife apresentou um modelo de educação voltado a critérios de eficiência e eficácia, adotado através dos simulados. Sua proposição centra-se no investimento da preparação dos estudantes para as avaliações de larga escala, em especial a Prova Brasil, e melhoria da competência leitora, fortalecendo a perspectiva do Estado Avaliador. Contudo, os resultados indicaram um movimento paradoxal à medida que uma parcela dos(as) professores(as), imbuída de outro propósito, demonstrou o interesse de investir no aspecto qualitativo como prioridade para o processo de leitura e escrita dos estudantes. O que resultou na transferência, pelo poder municipal, de sua responsabilidade para o setor privado. E a avaliação, passou a ser um mecanismo de financiamento com o objetivo de mostrar a qualidade da educação baseada em resultados de provas/simulados, visando à melhoria do desempenho dos estudantes.

A metodologia, que foi positivada a partir da disponibilidade de textos diversificados e que foram validados pelo interesse dos estudantes, mas recebeu críticas à falta de unidade entre os conteúdos do Aprova Recife e o currículo da RMER; as atividades eram realizadas isoladamente, acarretando tarefa extra no cotidiano escolar, em especial pelo trabalho de inserção das respostas dos simulados na plataforma da empresa, o que configurou um aumento da carga de trabalho dos(as) professores(as) e uma interferência no cotidiano escolar.

No tocante à Formação, observamos a dissonância entre a metodologia destinada ao conhecimento do Projeto Aprova Recife e a atual política de Formação adotada pelos técnicos da SE, que está pautada em um caráter crítico, o qual considera o(a) professor(a) como sujeito de sua Formação valorizando, assim, suas

experiências pessoais e os saberes elaborados a partir da prática profissional. Na formação do Aprova Recife é priorizado a discussão dos resultados dos simulados que referendam os ideais do gerencialismo limitados aos aspectos quantitativos. Em contraponto, a política de Formação da RMER.

Assinalando os limites e possibilidades do Projeto verifica-se uma incidência no cotidiano escolar, resultante de uma dinâmica particular do Projeto, de predominante organização de calendários para aplicação de simulados sem a participação dos(as) professores(as) da RMER, além da utilização de uma plataforma que interferiu na sua dinâmica e no cotidiano escolar. Tal procedimento feriu a autonomia pedagógica dos participantes do Projeto.

Os impactos no currículo merecem ser destacados visto que os conteúdos dos cadernos do Projeto Aprova Recife não dialogaram com os conteúdos ministrados na RMER, especialmente na área de matemática. Esse procedimento é decorrência do modelo gerencial que busca articular o currículo às avaliações externas aplicada em larga escala. Esse processo imposto revela-se através de resultados que conferem mérito aos estudantes, às instituições e redes de ensino, cujos dados de desempenho são predominantemente quantitativos.

Quanto as possibilidades tem seu destaque a partir da observância de que os(as) professores(as) executores do Projeto Aprova Recife o consideram de boa qualidade, e contribui para facilitar seu trabalho pedagógico, em especial na área de língua portuguesa, por apresentar vários gêneros textuais que imprimem certo dinamismo às atividades realizadas, bem como a familiaridade com simulados; o que prepara os estudantes para enfrentar os desafios das avaliações externas.

Categoria Relação Público-Privada no Projeto Aprova Recife. Identificamos uma positiva aceitação quanto à relação da Parceria Público-Privada (PPP) dos sujeitos do Projeto Aprova Recife, o que nos levou a indagar sobre sua real receptividade por esses participantes ou o questionamento ora subtendido, ora evidenciado sobre a intenção das empresas em promover os Projetos. Essa contradição nos fez refletir que essa aprovação situa-se na busca de uma melhor atuação no atendimento aos Projetos propostos para seu bom funcionamento, concomitante à dúvida quanto à importância e validade dessa parceria. O que, representa uma conquista da hegemonia, em especial pela defesa do sucesso do privado nas resoluções dos problemas da escola pública.

Evidenciou-se o desconhecimento sobre a contratação dos serviços privados. O modelo de licitação adotado na parceria público-privada foi a inexigibilidade, que dispensa concorrência. E foi esse o procedimento da SE na contratação da empresa Editora Moderna, para fornecer livros Infanto-juvenis. Tal desconhecimento não se restringe à falta de informação, mas à trajetória sem uma prévia consulta no processo de aquisição dos pacotes privados. Por outro lado, o lugar de submissão ocupado por esses profissionais está relacionado ao modelo gerencial no qual os profissionais assumem um lugar de subalternidade.

A reconfiguração do trabalho do(a) professor(a) leva a uma atitude de conformação e aceitação das proposições de implantação do privado no setor público. Essa atitude foi notada mais fortemente nos profissionais que aderiram aos Projetos, ressignificando os objetivos do ensino, extrapolando a dimensão limitada do olhar apenas para os resultados quantitativos. É necessário buscar no ato de educar uma nova perspectiva transcendente à dimensão utilitarista da educação, avaliando a relevância da construção de uma contra-hegemonia.

No acompanhamento do Projeto constata-se uma lacuna na efetiva atuação da Secretaria de Educação (SE) e da empresa, restando à escola e aos profissionais a responsabilidade na implementação prática do projeto.

Categoria Diversidade Étnico-Racial no Projeto Aprova Recife. Quanto à relação do Projeto Aprova Recife com a temática diversidade racial constatou-se uma invisibilidade, o que compromete a ideia de pertencimento dos estudantes negros. Os sujeitos participantes do Projeto assinalam o desenvolvimento de algumas atividades sobre a temática do Eixo Diversidade Racial, em especial com textos, mas de forma esporádica e dissociada do cotidiano escolar.

Esse processo fortalece a necessidade de investimento na formação inicial e continuada dos profissionais de Educação, que a tornará sólida e pode favorecer a compreensão de sua importância sobre as questões relacionadas à Diversidade Étnico-Racial, que suscitem, positivamente, criar estratégias pedagógicas direcionadas a uma educação antirracista.

A invisibilidade do racismo no espaço escolar é outro aspecto preocupante à medida de sua potencial influência sobre diferenciações negativas observadas na prática cotidiana. E se materializa nas falas dos(as) entrevistados(as) ante sua negação de casos não explicitados, de certa forma, mas subentendidos através

dessas. Contudo, a prioridade concentra-se nos objetivos do Projeto sobre a elevação dos resultados quantitativos nas áreas de português e matemática.

Os dados da pesquisa denotaram os limites institucionais no enfrentamento ao racismo, à medida que a estrutura escolar ainda invisibiliza a temática racial. Estamos diante de um desafio que assinala a necessidade de reflexão acerca do modelo gerencial, que não dialoga com política educacional antirracista.

Em nossa análise, diante do conteúdo das falas dos sujeitos da pesquisa, cabe a preocupação sobre uma potencial associação do racismo ao bullying. Embora ambos se relacionem a uma desqualificação, o racismo se diferencia por características que remetem a elementos históricos de pertencimento identitário não presentes em outros fenômenos.

Reiteramos a necessidade de ficarmos atentos sobre o racismo, à discriminação e ao preconceito como elementos estruturantes de nossa sociedade e demarcadores das relações sociais, hierarquizando grupos e pessoas em detrimento de outros(as). Desse modo, a escola tem um papel preponderante, no sentido de construir estratégias de enfrentamento e superação dessas desigualdades. O reconhecimento e a afirmação da diferença preconizam um passo importante.

O desconhecimento dos entrevistados sobre o Eixo Diversidade Étnico-Racial, apresentado como prioridade no texto da Política Educacional do Recife, reforça o distanciamento entre a política gerencial e a diversidade étnico-racial. Foram investidos esforços administrativos e financeiros na lógica privatista, que priorizaram os aspectos quantitativos ligados ao sucesso e eficácia, em especial nos resultados educacionais em detrimento de uma ampla e necessária divulgação. O que, acreditamos, foi determinante para entender a controversa postura dos sujeitos da pesquisa, e valida o nosso questionamento sobre a real produtividade resultante da adoção desse modelo gerencial, sob os ideais neoliberais, adotado pela atual gestão municipal da cidade do Recife.

Categoria Programas e Projetos, no Programa Proler. O Programa de Letramento do Recife (Proler) teve como objetivo prioritário desenvolver atividades de leitura e produção textual, que tiveram um caráter complementar ao trabalho desenvolvido em sala aula.

Evidencia-se na metodologia como um instrumento positivo por incentivar a leitura, entretanto a escolha de um único gênero textual e a aquisição das obras

literárias sem uma consulta aos profissionais da educação implicou no comprometimento da transparência e da democracia.

A ausência de Formações para esse Programa, que restringe suas orientações através de documentos via on-line, contribui para uma prática não reflexiva, na qual o(a) professor(a) assume um papel de mero executor de tarefas. O vigente sistema de Formação dialoga com o modelo gerencial a partir do inicial protagonismo de empresas privadas e posterior repasse aos profissionais, que priorizam o sucesso e a eficiência de forma reprodutora, ordeira e hegemônica. O setor privado ocupa espaços relevantes no processo de Formação Continuada dos profissionais de educação, e desperta preocupação quanto à cessão de responsabilidades atribuídas ao setor privado.

Os limites e possibilidades ainda demandam refletir sobre três questões: a carência de Formação para melhor compreensão do Programa; a carga excessiva de trabalho dos(as) professores(as) por participarem de vários projetos e receberem exigências geradoras de um expressivo volume de tarefas de cunho intelectual, que perpassa por adaptações na sua jornada de trabalho; e a terceira que diz respeito à utilização de um único gênero textual para realização das atividades de leitura e produção textual.

Categoria Relação Público-Privada no Programa Proler. Não houve uma opinião explícita dos participantes do Proler acerca da relação Público-Privada. Entendemos como expressivas as dificuldades dos(as) entrevistados(as) em perceber a lógica produtivista organizada na escola através dos Programas e Projetos. A omissão não fortalece as práticas pedagógicas e procedimentos e aumentam a possibilidade de maior controle sobre a execução do privado nas unidades escolares. Assim, os(as) professores(as) passam a ser reprodutores a partir da reprodução dos preceitos gerencialistas de eficácia e sucesso.

Ficou evidenciada a necessidade de um maior acompanhamento por parte da SE e da empresa, que uma vez não materializado configura-se como desresponsabilização da SE quanto a atividades dos Programas e das atividades públicas, visto que transferem para o setor privado as responsabilidades por esse acompanhamento.

Quanto à contratação da parceria privada reiteramos o desconhecimento dos profissionais entrevistados acerca da relação entre o município do Recife e às referidas empresas privadas, em uma explícita demonstração de que a adesão aos

Programas e Projetos não implicou em real interação com seus objetivos, mesmo tentando executá-los, sem uma devida clareza sobre os mesmos. Essa parceria precisaria ser compreendida no bojo das políticas econômicas neoliberais, onde as relações são financeiras com ênfase em fortalecer o interesse do capital.

Categoria Diversidade Étnico-Racial no Programa Proler. A temática étnico-racial não foi trabalhada de forma sistemática, foi vivenciada esporadicamente no mês de novembro, a partir de ações isoladas de profissionais da educação de ambas as escolas, e não institucionalizada pelo Programa, sem o suporte institucional da SE, o que compromete uma real visibilidade da temática em questão, desenvolvida apenas nas turmas dos Anos Iniciais.

A invisibilidade do racismo no espaço escolar é preocupante à medida que através dele pode-se colaborar para diferenciações que são invisíveis na prática cotidiana. Observa-se que nas falas dos entrevistados há uma negação do conhecimento de casos nesse aspecto, mas que foram expressos por representantes do Programa, evidenciando uma lacuna na articulação com a Lei nº 10.639/2003 e 11.645/2008.

O racismo escolar praticado dentro do ambiente educacional é avaliado como um problema de simples solução, desconsiderando a complexidade do processo de desqualificação dos estudantes em função da cor. Uma relação caracterizada por contradições, apesar do reconhecimento da existência de atos de discriminação e preconceito nesse ambiente, o que evidenciou a naturalização desse processo na convivência entre os estudantes.

O efetivo reconhecimento da existência do racismo no espaço escolar em contrapartida à naturalização dos conflitos raciais materializa-se através de uma pequena representatividade. A resultante dos dados observados sublinhou a importância de reconhecer a complexidade das relações raciais e sua articulação com o poder local e a escola nesse processo. O ambiente escolar e a problematização do trato pedagógico deve contribuir para a superação da discriminação e do preconceito. A promoção da equidade racial, garantindo a efetivação das políticas públicas reparadoras das perdas sofridas em função do racismo praticado cotidianamente no espaço escolar, perpassa por esse reconhecimento da promoção de ações positadoras do legado da população negra para a sociedade brasileira.

Com relação às atividades sobre o tema racial na escola, essas são realizadas de forma esporádica, não integrada ao cotidiano escolar, limitadas à comemoração do Dia da Consciência Negra, em especial nas turmas dos Anos Iniciais. Reitera-se, portanto, a necessidade de refletir as práticas sobre a abordagem das relações raciais no Brasil, decorrentes de um processo hegemônico do avanço de Programas e Projetos entre o poder público e a iniciativa privada, que preterem essas atividades. O desafio está colocado à medida que novas relações são impostas sem a participação do coletivo inserido na construção do cotidiano escolar.

No tocante ao Programa Proler, o referido Eixo foi desenvolvido pela ação individual de profissionais das duas escolas pesquisadas (EM Alawo Ewe e EMTI Pupa – Pupa) ao realizar atividades relacionadas à temática racial. Um dos aspectos observados foi um expressivo desconhecimento sobre a Política de Ensino e o Eixo Diversidade, o que sinaliza preocupação, pois, segundo o modelo gerencial é preciso ajustar a RMER e as escolas, no sentido de garantir a qualidade dos serviços prestados, com base nos princípios da eficiência e sucesso.

Na prática a inferência da relação público-privada se efetivou à medida que ações de fortalecimento do Eixo Diversidade foram preteridas em instâncias como Formação, investimento financeiro, a prioridade de dialogar com a Política de Ensino. Uma inferência negativa que contribuiu para sua inviabilidade e sua implementação.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este Estudo, estruturado em seis capítulos, trouxe em seu intertexto análises, problematizações e construções, resultantes da pesquisa, cujo escopo foi contribuir para formulação de novos conhecimentos acerca do fenômeno do público e do privado, bem como analisar a lógica privatista e sua repercussão no Eixo Diversidade Étnico-racial na Rede Municipal de Ensino do Recife (RMER).

A apreensão da relação de parcerias entre o setor público e o privado na Rede Municipal de Ensino do Recife (RMER), na conjuntura das políticas públicas gerencialistas sob a lógica privatista, demandou um movimento de busca em torno de alguns objetivos: 1. Evidenciar aspectos da hegemonia neoliberal materializada nos princípios gerencialistas presentes na política educacional do Recife; 2. Assinalar a inferência das parcerias público-privadas na construção de uma educação antirracista; 3. Problematicar as categorias política educacional e neoliberalismo, Público-Privado e Diversidade Étnico-Racial.

A reforma empresarial constitui um momento inicial da privatização destinada a criar um mercado educacional que avança progressivamente. A privatização de serviços introduz formas de gestão empresarial verticalizadas, ensina os jovens a praticar o individualismo e a competição, reforçando formas limitadas e injustas extensivas à ampliação de processos culturais que impulsionam o não reconhecimento das diferenças raciais.

A pesquisa qualitativa e coleta dos dados analisados corroboram para constatar a inferência do privado no Eixo Diversidade Étnico-Racial. O modelo gerencial configurado na Política Educacional do Recife, no período 2015-2018, traz a admissão de uma política que privilegiou os Programas e Projetos de caráter empresarial, resultantes de parcerias público-privadas, acarretando o esvaziamento e comprometendo a materialização desse Eixo e da construção de uma educação antirracista.

Confirmamos o comprometimento do Eixo Diversidade Étnico-Racial a partir de ações privatistas resultantes da administração gerencial desenvolvida pelo poder local, reconfigurada através dos Programas e Projetos, bem como por injunções implementadas pela lógica do privado sobre o público e medidas incidentes diretamente nas escolas da RMER.

Esse comprometimento e esvaziamento do Eixo Diversidade Étnico-Racial ocorre em função de múltiplos fenômenos como a conformação do modelo gerencial referendado em destacadas nas falas dos profissionais da educação, viabilizando seu caráter hegemônico ancorado nos ideais neoliberais, através da transformação gradativa das escolas da RMER em unidades administrativas, sublinhando em sua proposta pedagógica os resultados quantitativos sobrepostos aos qualitativos, desconsiderando a diversidade como prioridade na ação pedagógica e na ação administrativa. O que nos faz reiterar a preocupante dissonância dos objetivos dos Projetos e Programas privados discutidos, com os propósitos da Política de Ensino, em especial sob os aspectos teórico-metodológicos e o Eixo Diversidade étnico-racial.

A incidência negativa contra o Eixo Diversidade caracteriza-se, ainda, por contradições, à medida que a expansão das funções do privado é amparada pelo poder público. Tal desempenho gera uma situação de inconsistência da ação estatal, que não delimita as fronteiras e diferenças entre os interesses coletivos e os interesses particulares, facilitando o avanço do privado sobre o público e, conseqüentemente, o enfraquecimento da esfera pública em detrimento da privada.

Esse processo evidencia conflitos de interesses, visto que muitas das funções assumidas pelo privado são características do papel do Estado. Supostas vantagens que ferem, na maioria dos casos, os interesses públicos. As ideias salvacionistas incorporadas por uma parcela significativa dos profissionais da educação, que absorveu o privado como solução para os problemas da educação pública, repercutiram e ganharam espaço na conquista pela hegemonia. O que implicou no seguinte conjunto de procedimentos: a relação público-privada é efetivada entre a Prefeitura do Recife (PR) e grandes conglomerados de empresas internacionais (com representação no Brasil), a exemplo da Lego, Mind Lab, e empresas de grande porte nacional como o Instituto de Educação, Pesquisa e Formação de Recursos Humanos LTDA (IMEPH); venda de obras literárias para o Programa Proler e a Editora Moderna; com Cadernos com simulados integrados, para o Projeto Aprova Recife. Os referidos Programas e Projetos, em especial o Proler e Projeto Aprova Recife foram formalizados através de um contrato que foi dispensado de inexigibilidade e subsequente inviabilização de maior transparência e participação dos profissionais da educação quanto à relação público-privada.

Essa Política ancorada em um modelo de gestão gerencial fundamentado nos princípios neoliberais, e materializada através da exigência quanto ao padrão de desempenho dos estudantes e profissionais da educação, conforme mensuração dos resultados; busca por excelência na qualidade das escolas e no trabalho desses profissionais; aplicação do princípio do monitoramento de metas e definição de eixos estratégicos, em especial nas avaliações de larga escala; aparente autonomia das escolas, que está associada a uma estratégia de implementação de mecanismo da gestão privada no setor público; e a adoção de instrumentos de controle sobre o trabalho desenvolvido na RMER através de várias medidas, dentre as quais ressalta-se a responsabilização.

Outro elemento considerado é um falso consenso quanto à importância das parcerias público-privada e dos respectivos Projeto Aprova Recife e o Programa Proler que sofrem questionamentos referentes à ausência de informações consistentes quanto à relação financeira, conhecimento dos objetivos, metodologia, dicotomia entre a avaliação quantitativa em detrimento da qualitativa, fortalecendo o Estado avaliador, e revelou o claro propósito dos(as) professores(as) entrevistados(as) de investir no aspecto qualitativo da aprendizagem dos estudantes, mas expressaram seu descontentamento sobre a inibida Formação para melhor conhecimento dos referidos Projeto e Programa que inviabiliza sua mais ampla percepção crítica. Consideramos fundamental pontuar a evidente inferência do privado na relação do cotidiano escolar, por intermédio de imposições quanto ao calendário de atividades e mecanismos de comunicação que, por vezes, altera a rotina escolar, sem efetivo retorno produtivo. Essa questionável inferência é extensiva ao currículo, à medida que são apresentados conteúdos dos Projetos que não se coadunam com a proposta curricular da RMER; à prática pedagógica, através de mudança de postura de professores(as) na realização de atividades que comprometem sua autonomia; à Formação Continuada, em virtude da ausência de articulação entre a Formação do Projeto Aprova Recife e a atual política de Formação adotada na Escola de Formação Paulo Freire.

A relação com o privado incide, ainda, na gestão escolar, a exemplo da indicação dos gestores, em especial nas escolas de tempo integral. O que gera um comprometimento da gestão democrática na RMER, na perspectiva de garantir a responsabilização em um Projeto de monitoramento de metas e de consolidação do modelo gerencial, como forma de controle do privado sobre o público. E a referida

dissonância dos Programas e Projetos com a política de Ensino Eixo Diversidade Étnico-Racial, denotativa da valorização da meritocracia como proposta pedagógica, que compromete a proposição de uma Política de Ensino, de oportunidades iguais com respeito à diversidade. Pode-se incorrer no erro da homogeneização em detrimento do reconhecimento das diferenças nas relações sociais e nos espaços de convivência coletiva.

Os impasses na implementação do Eixo Diversidade consistem, em especial, nas questões de ordem financeira, conceitual e institucional. São prevalentes as concepções hegemônicas impostas pelos Programas e Projetos implantados sob modelos empresariais defensores dos valores de produtividade, descentralização, eficácia dos resultados educacionais contrapostos aos da Política de Ensino, que sublinham a solidariedade, justiça social e respeito à diversidade.

Os impasses financeiros ressaltam os altos investimentos financeiros na compra de Pacotes privados dos Programas e Projetos em detrimento de investimentos nas diversas áreas do Eixo Diversidade, a exemplo de Formação dos profissionais da educação, cursos, estrutura de funcionamento do GTERÊ, implementação das Leis 10.639/2003 e 11.645/2008.

Os de ordem institucional consistem na prática dos limites institucionais exercidos pela escola e pelo poder municipal, à medida que as ações de enfrentamento ao racismo ainda são invisibilizadas na estrutura estatal. O que não implica na total invisibilidade de movimentos de resistência, apesar da falta de um consenso na construção de uma contra-hegemonia.

Os resultados de nosso Estudo consolidam a necessidade de maior aprofundamento acerca do avanço da privatização na educação pública, extensiva aos retrocessos das políticas de promoção da igualdade racial.

A imposição da iniciativa privada pela via das Parcerias Público-Privadas (PPP's), não possui um caráter democratizante, cumpre com seu papel na proliferação e de enraizamento da lógica privatista na educação no município do Recife. Nesses termos, os recursos financeiros e estruturais cedidos do setor público ao privado constituem-se uma hegemonia da lógica privatista, que está em consonância com a proposta do governo de Municipal de Recife, sob a égide dos movimentos decorrentes da classe empresarial do país, com repercussões diretas na organização escolar.

Argumentamos que há um fenômeno de mudança no aparelho estatal ancorado na lógica do setor privado, que é excludente e centrado no produtivíssimo mercadológico em detrimento de uma educação que promova a justiça social e a equidade racial. É preciso um olhar vigilante sobre as formas de atuação do empresariado, que exaltam as vantagens da interferência do privado no setor público através de parcerias questionáveis problematizadas ao longo de nossa Tese. E entendemos a expressiva relevância da atuação das universidades e centros de pesquisa para favorecer a criação de novos atores que possam agregar à representação dos profissionais da educação, a participação de estudantes, pais e comunidade, que possam influenciar na tomada de decisão nas formulações das políticas. Outra vertente é formar os(as) professores(as), gestores(as) e pesquisadores no sentido de promover estudos que comprovem os danos causados pela interferência empresarial na educação pública.

Reiteramos a relevância de inserir as políticas educacionais voltadas, em especial, para uma educação antirracista, mecanismos que viabilizem sua avaliação e acompanhamento, buscando identificar práticas racistas que são diluídas e invisibilizadas na materialidade social. Esse desafio traz inerente a necessidade de uma dotação orçamentária, que considere a luta contra o racismo como uma tarefa institucional, em que a decisão de enfrentamento ao racismo seja prioridade da gestão municipal.

Há uma real necessidade de construção de uma contra-hegemonia na perspectiva de novos tempos com mais oportunidades que possam vislumbrar uma sociedade mais justa e igualitária. E uma Educação de qualidade ainda se constitui como melhor caminho para alcance desse objetivo.

REFERÊNCIAS

ABRAMOWICZ, Anete; RODRIGUES, Tatiane Cosentino; CRUZ, Ana Cristina Juvenal da. **A diferença e a diversidade na educação**. Contemporânea – Revista de Sociologia da UFSCar. São Carlos, Departamento e Programa de Pós-Graduação em Sociologia da UFSCar, n. 2. p. 85-97. 2011. Disponível em < <http://www.contemporanea.ufscar.br/index.php/contemporanea/%20article/download/38/20>>. Acesso em 16 de novembro de 2018.

ADRIÃO, Theresa; PERONI, Vera Maria Vidal (Org.). **Público e privado na educação: novos elementos para o debate**. São Paulo: Xamã, 2008.

AGUIAR, Márcia Ângela. **Conselho Escolar e a relação entre a escola e o desenvolvimento com igualdade social**. Elaboração Márcia Ângela da Silva Aguiar... [et. al.]. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006.

ALMEIDA, Silvio Luiz de. **Margem Esquerda**. Revista da Boitempo, São Paulo, SP. Editora Jinkigs Editores Associados Ltda, Boitempo Editorial. 2016.

AMARAL, Maria Clara Ede. Tese: **Relação público-privado na educação de Mato Grosso**. Instituição: Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP); ano 2014.

ANDERSON, Perry; GENTILI, Pablo; SADER, Emir (Orgs.). **Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o estado democrático**. São Paulo: Paz e terra, 2003.

ANTUNES, Deborah Christina and ZUIN, Antônio Álvaro. **Do bullying ao preconceito: os desafios da barbárie à educação**. Revista Psicol. Soc. 2008 Vol 20. <http://www.scielo.br/scielo.php> acessado em 20 de dezembro de 2018.

ARAÚJO, Clébio Correia de. Tese: **A Lei 10.639/03 e suas diretrizes curriculares: avanços e limites para uma educação das relações étnico-raciais, transcultural**. Instituição: Universidade Federal de Alagoas (UFAL); ano 2017

AZEVEDO, Janete M. Lins de. **A educação como política pública**. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2001. 75 p. (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo, v. 56).

AZEVEDO, Janete Maria Lins; AGUIAR, Márcia Ângela da S. **A produção do conhecimento sobre a política educacional no Brasil: um olhar a partir da ANPED**. Campinas: Revista de Ciência da Educação, 2001.

BALL, S.; YOUDELL. D. Hidden Privatisation in **Public Education**. Institute of Education, University of London. Bruxelas, 2008. Disponível em: http://www.campaignforeducation.org/docs/privatisation/Endogenous%20Privatization%20Stephen%20Ball_ENGLISH.pdfAcesso em: 18 dez. 2018.

BALL, Stephen John. **Diretrizes políticas globais e relações políticas locais em educação**. Porto Alegre: Currículo sem fronteiras, 2003.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2009.

BARRETO, Raquel Goulart; LEHER, Roberto. Trabalho docente e as reformas neoliberais. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade (Org.). **As reformas educacionais na América Latina e os trabalhadores docentes**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

BARROS, Emília Cristina Ferreira de. **Tese: Políticas de Avaliação e o Prêmio CREI Nota 10 no Município de João Pessoa**. Instituição: Universidade Federal da Paraíba UFPB; data: 2017.

BARROSO, J. **O Estado, a educação e a regulação das políticas públicas**. Educação & Sociedade 92, Campinas: CEDES, 2005, p. 725-751.

BIELSCHOWSKY, Ricardo; MUSSI, Carlos (Orgs.). **Políticas para a retomada do crescimento – reflexões de economistas brasileiros**. Brasília: IPEA: CEPAL, 2002.

BOBBIO, N.; MATEUCCI, N.; PASQUINO, G. **Dicionário de Política**. 12. ed. Brasília: Editora da UNB, 2002. v. 2

BOBBIO, Norberto. Estado, governo sociedade. Para uma teoria geral da política. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

BOBBIO, Norberto. **El futuro de la democracia**. México: Fondo de Cultura Económica, 1991.

BOBBIO, Norberto. **Estado, governo, sociedade; por uma teoria geral da política**. Tradução de Marco Aurélio Nogueira, Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.

BOITO, Jr. Armando. **A hegemonia neoliberal e o sindicalismo no Brasil**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1996.

BORGES, Maria de Lourdes. **Produção de sentido em processos decisórios: um estudo no contexto de eventos inesperados na perspectiva da Análise da Conversa**. 222 fls. Tese de Doutorado em Administração. Centro de Ciências Econômicas. São Leopoldo: Universidade do Vale do Rio dos Sinos, 2012.

BRASIL. Casa Civil. **Lei nº 10.639, de 09 de janeiro de 2003**. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/2003/L10.639.htm>. Acesso em maio de 2018.

BRASIL. Constituição. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

BRAYNER, Flávio. **Tempos de aprendizagem: Identidade cidadã e organização da educação escolar em ciclos**. Recife: Editora Universitária UFPE, 2003.

BRESSER PEREIRA, L. C. **Gestão do setor público: estratégia e estrutura para um novo Estado**. In: BRESSER PEREIRA, L. C.; SPINK, P. (Org.). **Reforma do Estado e administração pública gerencial**. 5. ed. Rio de Janeiro: FGV, 2003.

BROOKE, N. Soares; J. F. (org). **Pesquisa em eficácia escolar: Origens e trajetórias**. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2008.

CARNEIRO, Ricardo. **Desenvolvimento em crise: a economia brasileira no último quarto de século XX**. São Paulo, SP. Editora UNESP, IE Unicamp, 2002.

CARREIRA, Denise. Tese: **Igualdade e diferença nas políticas educacionais: a agenda da diversidade nos governos Lula e Dilma**. Instituição: Universidade de São Paulo (USP), 2015.

CARVALHO, Thaís Regina de. Tese: **Diversidade Étnico-racial na educação infantil: análises de um sistema privado de ensino adotado por uma rede pública municipal**. Instituição: Universidade Federal do Paraná (UFPR); ano 2018.

CHIZZOTTI, A. **A pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais: evolução e desafios**. Revista Portuguesa de Educação. Braga-PT, v. 16, n. 2, p. 221-236, 2003.

CONFERÊNCIA MUNDIAL CONTRA O RACISMO, DISCRIMINAÇÃO RACIAL E INTOLERÂNCIA CORRELATAS, 31 de Agosto a 8 de Setembro, de 2001 Durban. Brasília, Distrito Federal, MEC 2002.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Resolução n.01 de 17 de junho de 2004. Dispõe sobre as **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Relatora: Petronilha Beatriz Gonçalves. Ministério da Educação. Brasília, julho de 2004.

CONTRERAS, José. **A autonomia dos Professores**. Tradução de Sandra T. Valenzuela. São Paulo: Cortez, 2002.

COUTINHO, Carlos Nelson. **A hegemonia da pequena política**. São Paulo: Boitempo, 2001.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Educação e contradição: elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo**. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1985.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Educação e contradição: elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo**. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1995.

DIAS, Osório Carvalho. Tese: **Parcerias público-privadas como instrumento de implementação de políticas públicas**. Instituição: Universidade de Brasília – UNB; ano 2014.

DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS, 2014. Disponível em: <<http://www.acaoeducativa.org.br/fdh/wp-content/uploads/2012/10/DCN-s-Educacao-das-Relacoes-Etnico-Raciais.pdf>>. Acesso em 21 de abril de 2019.

DOMINGUES, P. **Movimento negro brasileiro: alguns apontamentos históricos**. Tempo, Niterói, v. 12, n. 23, p. 100-122, 2007.

DONÁRIO, Arlindo Alegre, **keynes e o keynesianismo uma visão crítica**, Universidade Autónoma de Lisboa CARS – Centro de Análise Económica de Regulação Social, Lisboa, 2016.

DOURADO, L.F. O público e o privado na agenda educacional brasileira. In: FERREIRA, N.S.C.; AGUIAR, M.A.S. (Org.). **Gestão da educação: impasses, perspectivas e compromissos**. São Paulo: Cortez, 2006.

DOURADO, L.F.; OLIVEIRA, J.F.; SANTOS, C.A. **A qualidade da educação: conceitos e definições**. Brasília, DF: INEP, 2007.

EGITO, Juscelino de Lima. **Recife 100 anos de Escola Pública Municipal**. Recife: Secretaria de Educação, 2000.

FANTE, Cléo; PEDRA, José Augusto. **Bullying Escolar: perguntas e respostas**. Porto Alegre: Artmed, 2008. Disponível em <>. Acesso em 16 de maio de 2018.

FARIAS, Márcio. **Pensamento social e relações social no Brasil: análise marxista de Clovis Moura**. Revista da Boitempo. São Paulo: Boitempo Editorial, 2016.

FARIAS, Márcio. **Pensamento social e relações social no Brasil: análise marxista de Clovis Moura**. Revista da Boitempo. São Paulo: Boitempo Editorial, 2016.

FERNANDES, Florestan, **A integração do negro na sociedade de classes: o legado da “raça branca”**. 5. ed. São Paulo: Globo, 2008. v. 1.

FERREIRA, Verônica Moraes. Dissertação: **Educação antirracista e formação de professores: caminhos percorridos pelo curso de pedagogia do instituto multidisciplinar/UFRJ**. Instituição: Universidade Federal Fluminense (UFF); ano 2013.

FIGUEIREDO, I. M. Z. **Os projetos financiados pelo Banco Mundial para o ensino fundamental no Brasil**. Educação & Sociedade, Campinas, v. 30, n. 109, p. 1123-1138, set./dez. 2009.

FILHO, Orlando Miranda e Ivaldo Pontes, Coleção Marxismo. **Teorias econômicas**. 2. Classes sociais I. Centro de Estudos Victor Meyer. II. Título. Salvador, 2010.

FRANCO, Nanci Helena Magalhaes. Tese: **Educação e diversidade étnico-cultural: concepções elaboradas por estudantes no âmbito da Escola Municipal Helena**; Instituição: Universidade Federal da Bahia (UFBA); ano, 2010.

FREITAS, Luiz. Carlos. de. **A Reforma Empresarial da Educação**. Nova direita, velhas ideias. Expressão Popular, 1ª Edição, São Paulo. 2018.

FREITAS, Luiz. Carlos. de. **Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação**. Educação e Sociedade, Campinas, v. 33, n. 119, 2012.

FREYRE, Gilberto. **Casa-Grande e Senzala**. Rio de Janeiro: Record, 1992. 28ª ed.

FRIGOTTO, G. (Org) **A cidadania negada: Política de exclusão na educação e no trabalho**. 2.ed. São Paulo: Cortez, 2000. Disponível em: <<http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/gt/20101010020526/gentili.pdf>>. Acesso em 16 de abril de 2018.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A produtividade da escola improdutiva: um (re) exame das relações entre educação e estrutura econômica-social e capitalista.** 5º ed. São Paulo: Cortez, 2010.

GENTILI, P. **As políticas educacionais no contexto do neoliberalismo: os significados da privatização no campo educacional.** In: OLIVEIRA, M. N. de (Org.). *As políticas educacionais no contexto da globalização.* Ilhéus: Editus, 1999.

GENTILI, Pablo, **O Direito à Educação e as Dinâmicas de Exclusão na América Latina.** Campinas: Editora, 2009.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 4. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GOMES, Nilma Lino. **O movimento negro no Brasil: ausências, emergências e a produção dos saberes.** Política & Sociedade, Florianópolis, v. 10, n. 18, p. 133-154, abr. 2011.

GOMES, Nilma Lino. **Educação e relações raciais: refletindo sobre algumas estratégias de atuação.** In: MUNANGA, Kabengele (Org.). *Superando o racismo na escola.* 2. ed. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2004.

GOMES, Nilma Lino. **Limites e possibilidades da implementação da lei 10.639/03 no contexto das políticas públicas em educação.** In: PAULA, Marlene; SALES JÚNIOR, R. L.; SANTOS, Dênis; OLIVEIRA, R. S., 2008.

GONÇALVES, Petronilha Beatriz e Valter Roberto Silvério; **Educação e Ações Afirmativas Entre a Injustiça Simbólica e a Injustiça econômica.** Brasília- DF, INEP/MEC- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2003.

GRAMSCI, Antonio. **Caderno dos Cárceres: Introdução ao estudo da Filosofia.** Tradução de Carlos Nelson Coutinho, 2ª ed. Vol. 1, Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

GRAMSCI, Antonio. **Concepção dialética da história.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991.

GRAMSCI, Antonio. **Os intelectuais e a organização da cultura.** São Paulo: Círculo do Livro, 1982.

Grupo de trabalho em Educação das Relações Étnico-racial – GTERÊ, **Relatório do grupo.** 2009, Recife PE, Prefeitura do Recife.

GRUPPI, Luciano. **O conceito de hegemonia em Gramsci.** Rio de Janeiro: Graal, 1978.

GUIMARÃES, Antônio Sérgio Alfredo. **Classes, Raças e Democracia.** São Paulo: Fundação de Apoio à Universidade de São Paulo; Ed. 34, 2002.

GUIMARÃES, Antônio Sérgio Alfredo. **Racismo e Anti-racismo no Brasil.** São Paulo: Fundação de Apoio à Universidade de São Paulo; Ed. 34, 2005.

HANCHARD, Michael. **Party/Politics: Horizons in Black Political Thought**. Oxford University Press, 2006.

HARVEY, David. **Condição pós-moderna**. 21.ed. São Paulo: Loyola, 2011. O neoliberalismo: história e implicações. São Paulo, Loyola, 2008.

HASENBALG, Carlos. **Discriminação e desigualdades raciais no Brasil**. 2 ed., Belo Horizonte: Editora UFMG; Rio de Janeiro: IUPERJ, 2005.

HOFBAUER, Andreas. O conceito de raça e o ideário do branqueamento no século XIX – bases ideológicas do racismo brasileiro. Teoria e Pesquisa, São Carlos, n. 42/3, UFSCar, p. 63-98, 2003.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISA EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA

JACCOUD, Luciana; Rafael Osório; Sergei Soares; Mário Theodoro. **As políticas públicas e a desigualdade racial no Brasil: 120 anos após a abolição**. (org.). Brasília: Ipea, 2008.

JUNIOR, Raimundo Nonato Nascimento. Dissertação: **Educação e Diversidade Étnico-racial**. Instituição: Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC Goiás); ano 2018

LEI 11.079, 2004, BRASIL. Casa Civil. **Institui normas gerais para licitação e contratação de parceria público-privada no âmbito da administração pública**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2004/Lei/L11079.htm>. Acesso em agosto de 2018.

LEI Nº 12.288, DE 20 DE JULHO DE 2010. **Institui o Estatuto da Igualdade Racial**; altera as Leis nºs 7.716, de 5 de janeiro de 1989, 9.029, de 13 de abril de 1995, 7.347, de 24 de julho de 1985, e 10.778, de 24 de novembro de 2003.

LEI Nº 17.950/2013. **Dispõe Sobre a Eleição De Diretores E Vice-Diretores Das Escolas Da Rede Municipal De Ensino**.

LEI Nº 14.510 LEI ORGÂNICA DO MUNICÍPIO DO RECIFE. **Prefeitura da Cidade do Recife, 28 de novembro de 1989**.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 2003.

MAÇAIRA, Élia de Fátima Lopes. **Política de Ensino da Rede Municipal do Recife: subsídios para atualização da organização curricular**. Katia Marcelina de Souza (Org.), Marcia Maria Del Guerra (Org.). – 2 ed. – Recife: Secretaria de Educação, 2014.

MAGGIE, Yvonne e REZENDE, Claudia Barcellos. **Raça como Retórica, a construção da diferença**. Rio de Janeiro, Civilizações Brasileiras, 2002.

MANACORDA, Mário. **Marx e a pedagogia moderna**. São Paulo: Cortez, 2008.

MESSIAS, Elisama Pereira. **Políticas de promoção da igualdade racial no âmbito educacional na cidade do Recife: trajetórias e contradições na luta por reconhecimento da população negra**. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2009.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento**. São Paulo: Hucitec, 2001.

MOEHLECK, S. **As políticas de diversidade na educação no governo Lula**. Cadernos de Pesquisa, v. 39, n. 137, maio/ago, 2009.

MORAES, Reginaldo. **Neoliberalismo: De onde vem, para onde vai?** São Paulo: SENAC Editora, 2001.

MORETTI, Verônica Toste. Tese: **Tão longe, tão perto: pretos e pardos e o enigma racial brasileiro**. Instituição: Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ); ano 2017.

MOURA, Dayse Cabral de. Tese: **Leitura e identidades étnico-raciais: reflexões sobre práticas discursivas na educação de jovens e adultos**. Instituição: Universidade Federal de Pernambuco (UFPE); ano 2010.

MUNANGA, K. (Org.). **Superando o racismo na escola**. Brasília: Ministério da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2008.

MUNANGA, Kabengele. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil – Identidade nacional versus Identidade negra**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

NASCIMENTO, Abdias. Elisa Larkim. **Tirando as máscaras: ensaio sobre o racismo no Brasil**. Reflexões sobre o movimento negro no Brasil, 1938-1997. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

NEUBAUER, R.; DAVIS, C.; ESPÓSITO, Y. L. **Avaliação do processo de inovações no ciclo básico e seu impacto sobre a situação de ensino-aprendizagem na região metropolitana de São Paulo**. Estudos em Avaliação Educacional, São Paulo, n.13, p.35-64, jan./jun. 1996.

NOGUEIRA, J.C. **Multiculturalismo e Pedagogia Multirracial e Popular – Série Pensando o Negro em Educação**. Editora Atilénde (Núcleo de Estudos Negros). Florianópolis, 2002.

NÓVOA, António. **O passado e o presente dos professores**. In: NÓVOA, António, org. **Profissão Professor**. Porto/POR: Editora Porto. v.3, p. 13 – 34, (Coleção Ciências da Educação), 1995. ISBN 972-0-34103-3.

OLIVEIRA, Dennis de. **Dilemas da luta contra o racismo no Brasil. Dossiê: Marxismo e Questão Racial**. São Paulo: Margem Esquerda, 2016.

OLIVEIRA, Francisco. Collor. **A falsificação da ira**. Rio de Janeiro: Imago, 1992.

OLIVEIRA, Francisco. **Neoliberalismo à brasileira**. In: SADER, Emir & GENTILI, Pablo (Orgs.). Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o Estado democrático. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003.

OLIVEIRA, Jaqueline dos Santos. Tese: **O público e o privado em políticas de subvenção estatal: programa bolsa creche e "Escuelas Autogestionadas"**. Instituição: Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP); ano 2018.

OLIVEIRA, Pedro Correa; SANTANA, Jair de Gomes da; EGITO, Jucelino Lima do. **Recife: 100 anos de Escola Pública Municipal**. Recife: Secretaria de Educação, 2000.

PARO, Vitor Henrique. **Por dentro da escola pública**. 3. ed. São Paulo: Xamã, 2000.

PEIXINHO, Manoel Messias; CANEN, Doris. **A Regulação da Internet Mediante a Utilização das Parcerias Público-Privadas**. In: **Anais do XVII CONGRESSO NACIONAL DO CONPEDI**. p. 1048-1061. Brasília. 2008. Disponível em: . Acesso em: 07 ago. 2008.

PEREIRA, Luiz Carlos Bresser e Peter Kevin Spink. Orgs. **Reforma do Estado e administração pública gerencial**. Tradução Carolina Andrade. 7ª ed.- Rio de Janeiro: Editora FGV, 2006

PEREIRA, Luiz Carlos Bresser. **Da Administração Pública Burocrática à Gerencial**, Revista do Serviço Público, Brasília, DF, ano 47, v.120, n.1, p. 7-29, jan./abr. 1996.

PEREIRA, Luiz Carlos Bresser. DINIZ, Eli. **Empresariado industrial, democracia e poder político**. In. Novos estud. - CEBRAP, São Paulo, n. 84, 2009.

PERES, Pedro Correa; SANTANA, Jair de Gomes da; EGITO, Jucelino Lima do. **Recife: 100 anos de Escola Pública Municipal**. Recife: Secretaria de Educação, 2000.

PERNAMBUCO (Estado). Plano Plurianual de Pernambuco - PPA 2009. Disponível em: Acesso em: 06 Jan. 2018.

PERONI, Vera Maria Vidal. **A relação público/privado e a gestão da educação em tempos de redefinição do papel do Estado**. 2007 In:

PERONI, Vera Maria Vidal. **Público e privado na educação: novos elementos para o debate**. São Paulo: Xamã, 2008. In: A relação público/privado e a gestão da educação em tempos de redefinição do papel do Estado.

PERONI, Vera. **Conselhos Municipais de Educação em Tempos de Redefinição do Conceito Democracia** In: Souza Donaldo Bello de. **Conselhos Municipais e Controle Social da Educação: Descentralização, Participação e Cidadania**. São Paulo: Cortez, 2009.

PERONI, Vera. **Política educacional e papel do Estado: no Brasil dos anos 1990**. São Paulo: Xamã, 2003.

PIANA, MC. **A construção do perfil do assistente social no cenário educacional** [online]. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2009. 233 p. ISBN 978-85-7983-038-9. Available from Scielo Books.

PIRES, Daniela de Oliveira. Tese: **A construção histórica da relação público-privada na promoção do direito à educação no Brasil**. Instituição: Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRS); ano 2015.

PLANO DIRETOR DA REFORMA DO APARELHO DO ESTADO. Presidência da República Câmara da Reforma do Estado. Brasília, 1995

PORTELLI, H. **Gramsci e o bloco histórico**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

RECIFE PERNAMBUCO - **Lei 14.410. Estatuto da Fundação Guararapes**, 1995.

RELATÓRIO DO GRUPO DE TRABALHO EM EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS (GETERÊ), 2009.

ROSSI, Alexandre José. Tese: **As políticas de diversidade na educação: uma análise dos documentos finais das Conae, DCN e PNE**. Instituição: Universidade Federal do Rio grande do Sul (UFRS); ano 2016.

SALLUM, Brasília. **Metamorfose do Estado Brasileiro no final do século XX**, IRDCS- Vol. 18 nº 52, junho de 2003

SANT'ANA, Antônio Olímpio. **História e conceitos básicos sobre o racismo e seus derivados**. In: Superando o racismo na escola. 2. ed. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2008.

SANTANA, Jair de Gomes da; PERES, Pedro Correa; EGITO, Jucelino Lima do. **Recife: 100 anos de Escola Pública Municipal**. Recife: Secretaria de Educação, 2000.

SANTOS, Isabel Aparecida. A responsabilidade da escola na eliminação do preconceito racial: alguns caminhos. In: CAVALLEIRO, Eliane. **Racismo e Anti-racismo na educação: repensando nossa escola**. São Paulo: Summus, 2005.

SANTOS, Josineide Souza Pessoa dos. Tese: **As relações entre o público e o privado no processo de expansão do ensino superior no Brasil: democratização ou mercantilização**. Instituição: Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN); ano 2012.

SANTOS, Sales Augusto dos. **Superando o Racismo na escola**. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA. SECAD., 2 ed. Revisada. MUNANGA, Kabengele (organizador). Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

SANTOS, Terezinha Fátima Andrade Monteiro; Tese: **As parcerias públicas privadas e as feições da gestão gerencial na educação**. Instituição: Universidade Federal do Pará (UFPA); ano 2017.

SARLET, Ingo Wolfgang. **Dignidade (da Pessoa) Humana e Direitos Fundamentais na Constituição Federal de 1998**. Porto Alegre: Livraria do Advogado Editora, 2001.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias Pedagógicas no Brasil**. 4ª Edição, Autores Associados, São Paulo. 2013

SCHWARCZ, Lilia M., **O espetáculo das raças, São Paulo**, Companhia das Letras, 2000.

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FORMAÇÃO CONTINUADA, ALFABETIZAÇÃO, DIVERSIDADE e Inclusão SECADI/MEC

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do Trabalho Científico**. São Paulo: Cortez, 2007.

SEYFERTH, Giralda. **Racismo no Brasil, O beneplácito da desigualdade: breve digressão sobre o racismo**. In: Racismo no Brasil. São Paulo: editora Peirópolis ABONG, 2002.

SILVA Roseane Nascimento da. **Tese: Parceria Público privado na educação profissional técnica de nível médio no Estado de Pernambuco**. Instituição: Universidade Federal de Pernambuco (UFPE); data: 2017.

SILVA, Hédio Júnior. **Discriminação racial nas escolas: entre a lei e as práticas sociais**. Brasília: UNESCO, 2002.

SILVA, Maria Abadia da. **Intervenção e consentimento: a política educacional do Banco Mundial**. São Paulo: FAPESP e Autores Associados, 2002.

SILVA, Melletti **O impacto das políticas públicas de escolarização de alunos com deficiência: uma análise dos indicadores sociais no Brasil**, 2012

SILVA, Tarcia Regina. Tese: **Criança e negra: o direito à afirmação da identidade negra na educação infantil**. Instituição: Universidade Federal da Paraíba (UFPB); Ano, 2017.

SIQUEIRA, Maria de Lourdes: **Identidade e racismo: a ancestralidade africana reelaborada no Brasil. Racismo no Brasil**, São Paulo, SP. Peirópolis; ABONG, 2002.

SOARES, Edla. **Tempos de aprendizagem: Identidade cidadã e organização da educação escolar em ciclos**. Recife: Editora Universitária UFPE, 2003.

STEPAN, NL. **Eugenia no Brasil, 1917-1940**. In: HOCHMAN, G., and ARMUS, D., orgs. Cuidar, controlar, curar: ensaios históricos sobre saúde e doença na América Latina e Caribe [online]. Rio de Janeiro: Editora FIOCRUZ, 2004. História e Saúde collection, pp. 330-391. ISBN 978-85-7541-311- 1. Disponível em: < <http://books.scielo.org/id/7bzx4/pdf/hochman-9788575413111-11.pdf>>. Acesso em 16 de fevereiro de 2019.

TORRES, Carlos Alberto. Estado, **privatização e política educacional: elementos para uma crítica do neoliberalismo**. In: GENTILI, Pablo (org). Pedagogia da exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação. 12 ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2010.

TUCKMAN, Bruce W. **Manual de Investigação em Educação: Metodologia para conceber e realizar o processo de Investigação Científica**. Cidade: Fundação Calouste Gulbenkian, 2000.

VIZZOTTO, Liane. Tese: **A construção da relação público-privada na educação: um estudo em municípios catarinenses**. Instituição: Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS); ano 2018.

ZARPELON, Geovani. Dissertação: **A relação público-privada na educação infantil: um estudo sobre os convênios com entidades privadas na rede municipal de educação de Joinville/SC**. Instituição: Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC); ano 2011.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Questionário Sondagem

Pesquisadora: Carmem Dolores Alves

QUESTIONÁRIO SONDAGEM

Nome da Unidade de Ensino

Endereço

RPA :

1º) Nome do(a) Coordenador(a)

2º) Número de Estudantes por turno:

Manhã:

Noite:

Total:

1º) Quais projetos e programas fruto da relação público-privada a escola participa?

2º) 4. Qual a concepção dos sujeitos acerca dos objetivos dos Programas e Projetos?

3º) 5º) Quem são os(as) Coordenadores(as) dos Programas e Projetos?

4º) Quem são os executores dos Programas e Projetos?

5º) Quem são os participantes dos Programas e Projetos?

6º) Quais os critérios de participação dos estudantes nos Programas e Projetos?

7º) Qual a relação do Projeto com a temática racial?

8º) Quais empresas são responsáveis por cada projeto?

APÊNDICE B – Resultado do questionário Sondagem

RESULTADO DO QUESTIONÁRIO SONDAEM

1. Considerações preliminares

Nessa primeira fase da pesquisa exploratória apresentamos o demonstrativo dos resultados da aplicação do questionário sondagem. Os dados recolhidos do questionário foram compostos de dez questões, que visaram ser um instrumento inicial com o campo de pesquisa, assim como responder às seguintes indagações: Quais os Programas e Projetos têm a maior representatividade e participação nas escolas? Como funcionam os Projetos? Quais as turmas que participam e quais os critérios de participação dos estudantes? Quem são os responsáveis pela formação e como se dá essa formação? Quais empresas são responsáveis e qual o seu papel? Qual a relação dos Programas e Projetos com o Eixo Diversidade Étnico-Racial?

Como pontuado sobre nossa Metodologia adotada, a constituição do campo de pesquisa não se deu de forma aleatória. O que resultou na seleção de 6 (seis) escolas por RPA, de acordo com sua exitosa participação nos Programas e Projetos, às quais atribuímos pseudônimos expressos em Língua Yorubá representativos

2. Definição das escolas por Região Política Administrativa (RPA)

RPA 01- Escola Municipal de Tempo Integral Balu (Azul em Yorubá): localizada na Região Política Administrativa (RPA1) composta pelos bairros: Recife; Santo Amaro; Boa Vista; Cabanga; Ilha do Leite; Paissandu; Santo Antônio; São José; Coelhos; Soledade; Ilha Joana Bezerra. A escola escolhida fica no bairro da Boa Vista, Recife.

RPA 02- Escola Municipal Alawọ ewe (Verde em Yorubá): localizada na Região Política Administrativa (RPA2) é composta pelos bairros: Arruda; Campina do Barreto; Encruzilhada; Hipódromo; Peixinhos; Ponto de Parada; Rosarinho; Torreão; Água Fria; Alto Santa Terezinha; Bomba do Hemetério; Cajueiro; Fundão; Porto da Madeira; Beberibe; Dois Unidos; Linha do Tiro. A escola escolhida fica no bairro de Dois Unidos, Recife.

RPA 03- Escola Municipal Feefee (Amarelo em Yorubá): localizada na RPA3 é composta pelos bairros: Aflitos; Alto do Mandu; Alto José Bonifácio; Alto José do Pinho; Apipucos; Brejo da Guabiraba; Beberibe; Casa Amarela; Casa Forte; Córrego do Jenipapo; Derby; Dois Irmãos; Espinheiro; Graças; Guabiraba; Jaqueira; Macaxeira; Monteiro; Nova Descoberta; Parnamirim; Passarinho; Pau-Ferro; Poço da Panela, Santana; Sítio dos Pintos; Tamarineira; Mangabeira; Morro da Conceição e Vasco da Gama.

RPA 04- Escola Municipal de Tempo integral Pupa (Vermelho em Yorubá): localizada na Região Política Administrativa (RPA4) é composta pelos bairros: Cordeiro; Ilha do Retiro; Iputinga; Madalena; Prado; Torre; Zumbi; Engenho do Meio; Torrões; Caxangá; Cidade Universitária; Várzea.

RPA 05- Escola Municipal EM Funfun (Branco em Yorubá): localizada na RPA 5 composta pelos bairros: Afogados; Areias; Barro; Bongi; Caçote; Coqueiral; Curado; Estância; Jardim São Paulo; Jiquiá; Mangueira; Mustardinha; San Martin; Sancho; Tejiptó; Totó. A escola escolhida fica no bairro de San Martin, Recife.

RPA 06- EM Lilacs (Lilás em Yorubá): localizada na RPA 6 é composta pelos bairros: Boa Viagem; Brasília Teimosa; Imbiribeira; IPSEP; Pina; Ibura; Jordão; COHAB. A escola escolhida fica no bairro da COHAB, Ibura, Recife.

3º) Quais projetos e programas fruto da relação público-privada a escola participa?

Quadro 01 – Participação das escolas nos Programas e Projetos privados

ESCOLAS	MENTEINOVADORA	PROJETO PROLER	ROBÓTICA NA ESCOLA	APROVA RECIFE
EM Balu RPA 01	Não participou	Não participou	Participou	Participou
EM Alawo Ewe RPA 02	Participou	Participou	Participou	Participou
EM Feefee RPA 03	Não participou	Não participou	Participou até metade do ano	Participou
EM Pupa RPA 04	Participou	Participou	Participou	Participou
EM Funfun RPA 05	Não Está funcionando	Não participou	Participou	Participou
EM Lilac RPA 06	Não participou	Não participou	Participou	Participou

Fonte: questionário sondagem

A seguir segue um resumo da participação das escolas nos projetos e programas.

- EMTI Balu – RPA 01 (Robótica na Escola e Aprova Recife)
- EM Alawo Ewe – RPA 02 (Robótica na Escola, Mind Lab, PROLER e Aprova Recife)
- EM Feefee – RPA 03 (Robótica na Escola e Aprova Recife)
- EMTI Pupa – RPA 04 (Robótica na Escola, Mind Lab, PROLER e Aprova Recife)
- EM Funfun – RPA 05 (Robótica na Escola e Aprova Recife)
- EM Lilac -- RPA 06 (Robótica na Escola (lego) e Aprova Recife)

4º) Qual a concepção dos sujeitos acerca dos objetivos dos Programas e Projetos?

Quadro 02 – Objetivos Propostos nos Programas e Projetos

PROJETOS	OBJETIVOS	RESPOSTAS DOS (AS) ENTREVISTADOS (AS)
MIND LAB	Estimular o raciocínio lógico matemático	02 coordenadores (as) (04 não participaram do projeto)
PROLER	Estimular a leitura	02 coordenadores (as) (04 não participaram do projeto)
ROBÓTICA	Construir jogos de encaixe e robôs	01 coordenador (a)
	Programar e montar robôs	01 coordenador (a)
	Realizar aulas de robótica	04 coordenadores(as)
APROVA RECIFE	Melhorar a aprovação nas avaliações externas	05 coordenadores (as)
	Realizar diagnose da aprendizagem	01 coordenadores (a)

Fonte: Resultado do questionário

Projeto MentelInovadora: Das seis escolas pesquisadas, apenas em duas (EM Alawo Ewe RPA 2 e EMTI Pupa RPA 04) o projeto funcionou em 2018. Uma, os jogos eram apenas utilizados sem vínculo com o Projeto, em outra funcionava de acordo com a metodologia, mas por iniciativa individual de um professor de

matemática. A paralisação do Projeto em 2017 e 2018. Quanto ao objetivo foi estimular o raciocínio lógico matemático.

Programa PROLER: segundo resultado do questionário o Programa PROLER só funciona em duas escolas que têm os anos iniciais. Quanto ao objetivo, a prioridade foi o estímulo à leitura.

Programa Robótica na escola: no que se refere aos objetivos, quatro entrevistados destacaram como objetivo: “realizar aula de robótica” e duas apontaram “atividades com robôs”. A restrição ao uso da robótica como atividade ligada à construção de robôs, demonstrou a prioridade apenas em uma área do Programa, reforçando a propaganda hegemônica do poder municipal na divulgação dos robôs humanoides.

Projeto Aprova Recife: no que diz respeito ao objetivo do Projeto, um entrevistado (a) relacionou o Projeto apenas ao processo de aprendizagem, as outras cinco afirmaram um reconhecimento da finalidade em investir nas avaliações de larga escala. Confirmando os objetivos enfatizados pela SE.

5º) Quem são os(as) Coordenadores(as) dos Programas e Projetos?

Quadro 3 – Coordenação dos Programas e Projetos

PROJETOS	COORDENAÇÃO	RESPOSTAS DOS (AS) ENTREVISTADOS (AS)
MIND LAB	Professores (as) de matemática	02 coordenadores (as)
PROLER	Apoio e gestão	01 coordenador (a)
	Professores (as) de biblioteca	01 coordenador (a)
ROBÓTICA	Professores (as) e multiplicadores (as) UTEC	02 coordenadores (as)
	Apoio e gestão	04 coordenadores (as)
	Apoio e gestão	04 coordenadores(as)
APROVA RECIFE	Apoio e gestão	06 coordenadores(as)

Fonte: Questionário Sondagem

Em sua maioria os Projetos e Programas foram coordenados pela equipe gestora, em uma demonstração do não interesse ou sobrecarga de trabalhos dos

profissionais da educação. Manifestando que o excesso de trabalho precariza o trabalho coletivo.

6º) Quem são os executores dos Programas e Projetos?

Quadro 4 – Execução das ações dos Programas e Projetos

PROJETOS	EXECUÇÃO	RESPOSTAS DOS (AS) ENTREVISTADOS (AS)
MIND LAB	Professores (as) de matemática	02 coordenadores (as)
PROLER	Professores (as) dos anos iniciais	02 coordenadores (as)
ROBÓTICA	Professores (as) e multiplicadores (as) UTEC	06 coordenadores (as)
APROVA RECIFE	Professores (as) de português e matemática	06 coordenadores (as)

Fonte: Resultado do questionário Sondagem

Esse resultado consolida que as escolas estão engajadas no cumprimento das metas da SE em busca da execução dos Projetos. Uma das prioridades das políticas da gestão gerencialista. Há de se perceber que o quantitativo de professores (as) e demais profissionais que exercem um papel ativo nesse processo ainda é reduzido.

7º) Quem são os participantes dos Programas e Projetos?

Quadro 5 – Participante nos Programas e Projetos

PROJETOS	TURMAS PARTICIPANTES	RESPOSTAS DOS (AS) ENTREVISTADOS (AS)
MIND LAB	6º ano	01 coordenador (a)
	6º ao 9º anos	01 coordenador (a)
PROLER	1º ao 5º anos	01 coordenado (a)
ROBÓTICA	5º ao 9º anos	01 coordenador (a)
	6º ao 9º anos	02 coordenadores (as)
	7º e 9º anos	01 coordenador (a)
	8º e 9º anos	01 coordenador (a)
APROVA RECIFE	5º ao 9º ano	03 coordenadores (as)
	6º ao 9º anos	03 coordenadores (as)

Fonte: Questionário sondagem

Quanto à participação dos estudantes, destacamos que a maioria prioriza os dos anos finais, do 6º ao 9º ano, como ocorre com o Programa Robótica, na Escola,

MentelInovadora e Aprova Recife. Já o Projeto PROLER é dirigido especialmente para as turmas dos anos iniciais, atendendo os estudantes do 3º ao 5º ano.

8º) Quais os critérios de participação dos estudantes nos Programas e Projetos?

Quadro 6 – Critérios de Participação nos Programas e Projetos

PROJETOS	CRITÉRIOS	RESPOSTAS DOS (AS) ENTREVISTADOS (AS)
MIND LAB	Ser estudantes dos anos finais	02 coordenadores (as)
PROLER	Ser de turmas dos anos iniciais	02 coordenadores (as)
ROBÓTICA	Estudantes do 6º ao 9º ano	03 coordenadores (as)
	Estudantes selecionados pela escola	03 coordenadores (as)
	Estudantes que tiverem interesse	01 coordenador (a)
APROVA RECIFE	Estudantes do 5º ao 9º ano	01 coordenador (a)
	Estudantes do 6º ao 9º ano	06 coordenadores (as)

Fonte: Questionário de sondagem

Inicialmente, se faz pertinente destacar qual o critério para participação estudantil em dado Programa e Projeto? O Projeto MentelInovadora tem a participação aberta a qualquer estudante; contudo, suas estratégias e a falta de domínios básicos em conceitos matemáticos dificultaram uma ampla participação. O PROLER desenvolve atividades de leitura e construção textual; não são estabelecidos critérios para participação estudantil. O Aprova Recife é aberto a qualquer estudante. Para a integração do estudante no Projeto Robótica na Escola, em especial nos Clubes de Robótica, são empregados critérios meritocráticos – encobertos de adesão por interesse e dedicação. Através de tal Projeto são realizados campeonatos para escolher as melhores equipes locais e nacionais.

Vale ressaltar que todos os Programas e Projetos são rodeados por competições que exigem dos estudantes uma rotina de concorrência e disputa, especialmente as competições propagadas como política do governo municipal. Assim, a justiça escolar, baseada na meritocracia, encontra grandes problemas para se concretizar.

A competição, no tipo de sociedade como a nossa, não suprime as desigualdades sociais, de classe, de raça e de gênero. Para o modelo meritocrático ser considerado íntegro e com real igualdade é preciso oportunidades semelhantes. Formação dos professores (as) acerca dos Programas e Projetos.

9º) Qual a relação do Projeto com a temática racial?

ESCOLAS	HÁ PROXIMIDADE	NÃO HÁ PROXIMIDADE
EMTI Balu – RPA 01		X
EM Alawo Ewe – RPA 02	X	
EM Feefee – RPA 03		X
EM Pupa – RPA 04	X	
EMTI Funfun – RPA 0		X
EM Lilac – RPA 06		X

Fonte: questionário sondagem

Segundo a resposta dos questionários, constatamos que a temática racial e o Eixo Diversidade não foram identificados dialogando com os referidos Projetos. Embora os participantes reconhecessem que os jogos têm materiais que abordam a diversidade racial, a maioria alegou que essa aproximação da temática com os Programas e Projetos não foi abordada pela SEC ou pelas empresas. Dentre as escolas visitadas, apenas duas apontaram haver uma tentativa de trabalho pedagógico interligando o Projeto ao Eixo Diversidade.

10ª) Análise do resultado do questionário

Consideramos que os elementos recolhidos nos questionários sondagem, nos leva a afirmar que: os Programas e Projetos, em sua maioria, foram vivenciados nas escolas pesquisadas dos Anos Finais, ou seja, teve maior participação as escolas com turmas do 6º ao 9º ano, com exceção do PROLER, que funciona também nas escolas que possuem turmas dos Anos Iniciais.

A partir da resposta do questionário, identificamos que há participação de 100% das escolas pesquisadas nos programas Robótica na Escola e Projeto Aprova Recife.

Com relação à concepção dos sujeitos pesquisados quanto aos objetivos dos Projetos e Programas, se destacou uma unidade entre os objetivos divulgados pela SE.

Contudo, no quesito coordenação dos projetos, o resultado nos aponta uma contradição. Embora haja uma identidade dos objetivos dos projetos, constatamos certa resistência quanto à coordenação ser assumida pelo coletivo dos (as) professores (as), os argumentos estão relacionados ao excesso de trabalho, que leva a uma precarização de suas atividades na escola.

Quanto à execução das atividades, ficaram evidentes, que em função dos Programas e Projetos estarem voltados para melhorar os resultados educacionais em língua portuguesa e matemática, os professores dessas áreas acabam por assumir a maioria das atividades, com exceção do Programa PROLER, vivenciado por professores (as) dos Anos Iniciais.

A participação dos estudantes e critérios de exclusão deixou evidente que existe em uma parte dos projetos, em especial Robótica na escola a utilização de critérios meritocráticos e o incentivo à participação em campeonatos e competições.

A partir das respostas do questionário sondagem chegamos à definição do campo de pesquisa, sendo selecionadas duas unidades que vivenciaram todos os projetos e apresentaram. As unidades educacionais escolhidas foram: Escola Municipal Alawô Ewe (RPA 02) e Escola Municipal de tempo Integral Pupa (RPA 04). Quanto à escolha dos projetos, consideramos três critérios: o primeiro, ter uma maior representação na RMER; e o segundo, a parceria público-privada ter continuidade, através de intervenções com formações, assessorias, intervenção concreta no cotidiano escolar.

Assim, os dois projetos escolhidos para realização das entrevistas foram: o Projeto Aprova Recife, cuja responsabilidade é da Editora Moderna. Quanto ao PROLER, essa relação se estabelece através da visita dos autores da editora nas escolas, da seleção de material para publicação de obras literárias fruto da produção de estudantes e dos relatos de experiências dos (as) professores (as).

APÊNDICE C - Entrevista Semi estruturada

Escola:

Projeto:

Entrevistado(a):

1º) Qual objetivo do projeto ou programa?

2º) Qual Metodologia foi aplicada?

3ª) O projeto ou programa realizou formação? Como ocorreu?

4ª) Quais os limites e possibilidades do projeto ou programa?

5º) Qual sua percepção sobre a relação público-privado?

6ª) Como acontece o acompanhamento da Empresa ao Projeto ou programa?

7ª) Como ocorreu a contratação da parceria privada?

8ª) Qual a relação dos projetos e programas com a temática Diversidade Étnico-racial?

9ª) Na escola já foi constatado algum caso de racismo, que você tenha conhecimento?

10ª) Nos casos em que foi identificada atitude de discriminação na escola, quais as medidas foram adotadas pela escola?

11ª) Você tem conhecimento do Eixo Diversidade Étnico-racial?

ANEXOS

ANEXO A – Parecer consubstanciado do CEP

228

ANEXO A – Parecer consubstanciado do CEP

UFPB - CENTRO DE CIÊNCIAS
DA SAÚDE DA UNIVERSIDADE
FEDERAL DA PARAÍBA



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: PARCERIA PÚBLICO-PRIVADA COMO POLÍTICA PÚBLICA EDUCACIONAL E OS DESAFIOS PARA IGUALDADE RACIAL

Pesquisador: CARMEM DOLORES ALVES

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 07168818.0.0000.5188

Instituição Proponente: CENTRO DE EDUCAÇÃO

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 3.191.515

Apresentação do Projeto:

Projeto encontra-se adequadamente instruído. Tema relevante e atual.

Objetivo da Pesquisa:

Coerentes com a proposta apresentada.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Comuns a um projeto de pesquisa.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Atenção aos conceitos de público e privado na execução da pesquisa e das políticas públicas como desafios a inclusão social e igualdade racial.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Atende as exigências da pesquisa

Recomendações:

Atenção aos passos da pesquisas frente aos objetivos propostos.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Sem pendências

Considerações Finais a critério do CEP:

Certifico que o Comitê de Ética em Pesquisa do Centro de Ciências da Saúde da Universidade

Endereço: UNIVERSITARIO S/N

Bairro: CASTELO BRANCO

UF: PB

Telefone: (83)3216-7791

Município: JOAO PESSOA

Fax: (83)3216-7791

CEP: 58.051-900

E-mail: comitedeetica@ccs.ufpb.br

Parecer consubstanciado do CEP

228

ANEXO A – Parecer consubstanciado do CEP

UFPB - CENTRO DE CIÊNCIAS
DA SAÚDE DA UNIVERSIDADE
FEDERAL DA PARAÍBA



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: PARCERIA PÚBLICO-PRIVADA COMO POLÍTICA PÚBLICA EDUCACIONAL E OS DESAFIOS PARA IGUALDADE RACIAL

Pesquisador: CARMEM DOLORES ALVES

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 07168818.0.0000.5188

Instituição Proponente: CENTRO DE EDUCAÇÃO

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 3.191.515

Apresentação do Projeto:

Projeto encontra-se adequadamente instruído. Tema relevante e atual.

Objetivo da Pesquisa:

Coerentes com a proposta apresentada.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Comuns a um projeto de pesquisa.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Atenção aos conceitos de público e privado na execução da pesquisa e das políticas públicas como desafios a inclusão social e igualdade racial.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Atende as exigências da pesquisa

Recomendações:

Atenção aos passos da pesquisas frente aos objetivos propostos.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Sem pendências

Considerações Finais a critério do CEP:

Certifico que o Comitê de Ética em Pesquisa do Centro de Ciências da Saúde da Universidade

Endereço: UNIVERSITÁRIO S/N

Bairro: CASTELO BRANCO

UF: PB

Município: JOÃO PESSOA

Telefone: (83)3216-7791

Fax: (83)3216-7791

CEP: 58.051-900

E-mail: comitedeetica@ccs.ufpb.br

Parecer consubstanciado do CEP

UFPB - CENTRO DE CIÊNCIAS
DA SAÚDE DA UNIVERSIDADE
FEDERAL DA PARAÍBA



Continuação do Parecer: 3.191.515

Federal da Paraíba – CEP/CCS aprovou a execução do referido projeto de pesquisa. Outrossim, informo que a autorização para posterior publicação fica condicionada à submissão do Relatório Final na Plataforma Brasil, via Notificação, para fins de apreciação e aprovação por este egrégio Comitê.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMACOES_BASICAS_DO_PROJETO_931220.pdf	21/12/2018 12:33:41		Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.pdf	21/12/2018 12:32:38	CARMEM DOLORES ALVES	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETO_DETALHADO.pdf	21/12/2018 12:32:27	CARMEM DOLORES ALVES	Aceito
Outros	CERTIDAO_APROVACAO.pdf	21/12/2018 12:32:10	CARMEM DOLORES ALVES	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	ANUENCIA.pdf	21/12/2018 12:31:39	CARMEM DOLORES ALVES	Aceito
Cronograma	CRONOGRAMA.pdf	21/12/2018 12:31:18	CARMEM DOLORES ALVES	Aceito
Folha de Rosto	FOLHA_DE_ROSTO.pdf	21/12/2018 12:30:45	CARMEM DOLORES ALVES	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

JOAO PESSOA, 12 de Março de 2019

Assinado por:
Eliane Marques Duarte de Sousa
(Coordenador(a))

Endereço: UNIVERSITARIO S/N
Bairro: CASTELO BRANCO CEP: 58.051-900
UF: PB Município: JOAO PESSOA
Telefone: (83)3216-7791 Fax: (83)3216-7791 E-mail: comitedeetica@ccs.ufpb.br

ANEXO B – Calendário de Execução do Projeto Aprova Brasil



PREFEITURA DO
RECIFE
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO
DIRETORIA EXECUTIVA DE GESTÃO PEDAGÓGICA
GERÊNCIA DE EDUCAÇÃO INTEGRAL E ANOS FINAIS
DIVISÃO DE ANOS FINAIS

APROVA BRASIL
Calendário de Execução do Projeto na RMER - 2018
Língua Portuguesa e Matemática
Cadernos 1, 2, 3 e 4 – 6º, 7º, 8º e 9º anos

Ação	Período	Responsável
Formação inicial (Matemática)	10/04	DAF/EFER/ Editora Moderna
Formação inicial (Língua Portuguesa)	12/04	DAF/EFER/Editora Moderna
Resolução das lições dos cadernos 1 a 4 Língua Portuguesa: 1 a 5 Matemática: 1 a 4	16/04 a 22/06	Professor e estudantes
Aplicação do Simulado 1	25 a 29/06	Professor com apoio da coordenação pedagógica e/ou gestão escolar
Consolidação de dados do Simulado 1 na <u>Plataforma Aprova Brasil</u>	25/06 a 06/07	Professor com apoio da coordenação pedagógica e/ou gestão escolar
Análise dos resultados e intervenção pelo professor / Correção do simulado com o estudante	29/06 a 06/07	Professor e estudantes
Apresentar resultado da Rede aos professores e propostas de intervenção (formação)	31/07 e 14/08	DAF/EFER/ Editora Moderna
Resolução das lições dos cadernos 1 a 4 Língua Portuguesa: 6 a 10 Matemática: 5 a 8	31/07 a 24/08	Professor e estudantes
Aplicação do Simulado 2	27 a 31/08	Professor com apoio da coordenação pedagógica e/ou gestão escolar
Consolidação de dados do Simulado 2 na <u>Plataforma Aprova Brasil</u>	27/08 a 06/09	Professor com apoio da coordenação pedagógica e/ou gestão escolar
Análise dos resultados e intervenção pelo professor / Correção do simulado com o estudante	03 a 06/09	Professor e estudantes
Apresentar resultado da Rede aos professores e propostas de intervenção (formação)	04/09 e 06/09	DAF/EFER/ Editora Moderna

Ação	Período	Responsável
Resolução das lições dos cadernos 1 a 4 Língua Portuguesa: 11 a 15 Matemática: 9 a 12	10/09 a 05/10	Professor e estudantes
Aplicação do Simulado 3	08 a 11/10	Professor com apoio da coordenação pedagógica e/ou gestão escolar
Consolidação de dados do Simulado 3 <u>na Plataforma Aprova Brasil</u>	08/10 a 10/10	Professor com apoio da coordenação pedagógica e/ou gestão escolar
Análise dos resultados e intervenção pelo professor / Correção do simulado com o estudante	08 a 19/10	Professor e estudantes
Apresentar resultado da Rede aos professores e propostas de intervenção (formação)	20/11 e 22/11	DAF/EFER/ Editora Moderna
Resolução das lições dos cadernos 1 a 4 Língua Portuguesa: 16 a 20 Matemática: 13 a 16	22/10 a 09/11	Professor e estudantes
Aplicação do Simulado 4	19 a 23/11	Professor com apoio da coordenação pedagógica e/ou gestão escolar
Consolidação de dados do Simulado 4 <u>na Plataforma Aprova Brasil</u>	19/11 a 30/11	Professor com apoio da coordenação pedagógica e/ou gestão escolar
Análise dos resultados e intervenção pelo professor / Correção do simulado com o estudante	26/10 a 30/11	Professor e estudantes
Apresentar resultado da Rede aos professores, coordenadores pedagógicos, gestores e propostas de intervenção.	04 e 06/12	DAF/EFER/ Editora Moderna

ANEXO C – Ofício circular do Projeto Aprova Recife -161**PREFEITURA DO RECIFE
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO**

Ofício Circular n.º 161/2018 – GESTOREMREDE/SEDUC Recife, 21 de maio de 2018.

Senhores

GESTORES E COORDENADORES PEDAGÓGICOS DAS UNIDADES EDUCACIONAIS DE ANOS FINAIS DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DO RECIFE

A fim de dar continuidade às ações do recurso pedagógico **Aprova Recife 2018**, encaminhamos, a seguir, orientações acerca da consolidação dos resultados dos testes simulados, que se realizará a partir da alimentação dos resultados dos estudantes diretamente na plataforma Aprova Brasil, da Avalia Educacional.

1. Em relação à plataforma, o *link* de acesso é <http://projetoaprovaBrasil.com.br>
2. O acesso à plataforma nas unidades educacionais poderá ser realizado de duas formas:
 - **pela escola** (gestores escolares, coordenadores pedagógicos, professores etc.)
login: número do INEP da unidade educacional.
senha: quatro dígitos (os dois primeiros dígitos mais os dois últimos dígitos do número do INEP da unidade educacional).
 - **pelos professores**
login e *senha* da turma: gerada automaticamente pela Avalia Educacional (deverá ser utilizada tanto pelo professor de Língua Portuguesa quanto pelo professor de Matemática).
3. Os *logins* e as senhas das turmas serão encaminhados aos gestores escolares através de e-mail.
4. A Avalia Educacional disponibiliza apresentação, em *PowerPoint*, com orientações para o acesso e alimentação da plataforma, em anexo, bem como o contato: **0800 7733990**, a fim de esclarecer dúvidas ou resolver questões operacionais.

Enfatizamos a importância da consolidação dos resultados dos simulados, por permitir que os professores registrem os resultados de seus estudantes e, assim, obtenham os benefícios dos relatórios gerados pela plataforma, que possibilitam a análise e o planejamento de ações pedagógicas adequadas. Para facilitar a inserção das respostas dos estudantes nos simulados, sugerimos às escolas as seguintes estratégias:

1. Será escolhida uma data, no período de aplicação do teste simulado, para realizar o Dia do Simulado Aprova Recife.
2. No Dia do Simulado Aprova Recife, deverão ser realizados os testes de Língua Portuguesa e Matemática de todas as turmas pelos professores constantes do horário escolar nessa data.
3. Após a realização dos testes, os estudantes serão liberados para que se realize um mutirão para a inserção, na plataforma Aprova Brasil, dos resultados dos estudantes pelos professores aplicadores, coordenadores pedagógicos e gestores escolares.

ANEXO D – Gestor em Rede – Ofício círculo 115 - Aprova Recife**PREFEITURA DO RECIFE
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO**

Ofício Circular n.º 161/2018 – GESTOREMREDE/SEDUC Recife, 21 de maio de 2018.

Senhores

GESTORES E COORDENADORES PEDAGÓGICOS DAS UNIDADES EDUCACIONAIS DE ANOS FINAIS DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DO RECIFE

A fim de dar continuidade às ações do recurso pedagógico **Aprova Recife 2018**, encaminhamos, a seguir, orientações acerca da consolidação dos resultados dos testes simulados, que se realizará a partir da alimentação dos resultados dos estudantes diretamente na plataforma Aprova Brasil, da Avalia Educacional.

1. Em relação à plataforma, o *link* de acesso é <http://projetoaprovaBrasil.com.br>
2. O acesso à plataforma nas unidades educacionais poderá ser realizado de duas formas:
 - **pela escola** (gestores escolares, coordenadores pedagógicos, professores etc.)
login: número do INEP da unidade educacional.
senha: quatro dígitos (os dois primeiros dígitos mais os dois últimos dígitos do número do INEP da unidade educacional).
 - **pelos professores**
login e *senha* da turma: gerada automaticamente pela Avalia Educacional (deverá ser utilizada tanto pelo professor de Língua Portuguesa quanto pelo professor de Matemática).
3. Os *logins* e as senhas das turmas serão encaminhados aos gestores escolares através de e-mail.
4. A Avalia Educacional disponibiliza apresentação, em *PowerPoint*, com orientações para o acesso e alimentação da plataforma, em anexo, bem como o contato: **0800 7733990**, a fim de esclarecer dúvidas ou resolver questões operacionais.

Enfatizamos a importância da consolidação dos resultados dos simulados, por permitir que os professores registrem os resultados de seus estudantes e, assim, obtenham os benefícios dos relatórios gerados pela plataforma, que possibilitam a análise e o planejamento de ações pedagógicas adequadas. Para facilitar a inserção das respostas dos estudantes nos simulados, sugerimos às escolas as seguintes estratégias:

1. Será escolhida uma data, no período de aplicação do teste simulado, para realizar o Dia do Simulado Aprova Recife.
2. No Dia do Simulado Aprova Recife, deverão ser realizados os testes de Língua Portuguesa e Matemática de todas as turmas pelos professores constantes do horário escolar nessa data.
3. Após a realização dos testes, os estudantes serão liberados para que se realize um mutirão para a inserção, na plataforma Aprova Brasil, dos resultados dos estudantes pelos professores aplicadores, coordenadores pedagógicos e gestores escolares.

Ofício círculo 115 - Aprova Recife

Ofício Circular n.º 115/2018 – GESTOREMREDE/SEDUC
Recife, 13 de abril de 2018.

Senhores

GESTORES E COORDENADORES PEDAGÓGICOS DAS UNIDADES EDUCACIONAIS DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DO RECIFE

Com o intuito de intensificar ações pedagógicas que favoreçam o desenvolvimento de habilidades de compreensão leitora e competência matemática, a Secretaria de Educação está divulgando, em anexo, o cronograma de ações do projeto **Aprova Recife** destinado às turmas de **6º a 9º anos do Ensino Fundamental** de todas as unidades educacionais da Rede Municipal de Ensino do Recife.

Para a efetivação das ações do referido projeto, seguem informações acerca dos materiais a serem utilizados:

6º ano	7º ano	8º ano	9º ano
Caderno 1 Aprova Recife - Anos Finais – Língua Portuguesa	Caderno 2 Aprova Recife - Anos Finais – Língua Portuguesa	Caderno 3 Aprova Recife - Anos Finais – Língua Portuguesa	Caderno 4 Aprova Recife - Anos Finais – Língua Portuguesa
Caderno 1 Aprova Recife - Anos Finais - Matemática	Caderno 2 Aprova Recife - Anos Finais - Matemática	Caderno 3 Aprova Recife - Anos Finais - Matemática	Caderno 4 Aprova Recife - Anos Finais - Matemática

Os **Cadernos de Língua Portuguesa e Matemática**, distribuídos nas unidades educacionais, são consumíveis e, preferencialmente, deverão ser utilizados na sala de aula e guardados nas dependências da unidade escolar, desde que haja condições para armazená-los.

Os **Guias do Professor** estão sendo entregues aos docentes nos momentos de apresentação do projeto na Escola de Formação de Educadores do Recife Professor Paulo Freire.

Salientamos a importância do cumprimento dos prazos indicados no anexo às ações previstas: resolução das lições dos cadernos, aplicação dos simulados, consolidação de dados dos simulado na Plataforma Aprova Brasil, análise dos resultados e intervenção/correção do simulado com o estudante, participação dos professores nas formações oferecidas pela Editora Moderna.

Para mais esclarecimentos, entrar em contato com a Divisão de Anos Finais, através do e-mail: divisaoanosfinais@gmail.com ou pelos telefones: 3355-5958 / 5959.

Na oportunidade, apresentamos nossas cordiais saudações e contamos com a participação e envolvimento de todos para o êxito do projeto.

Na oportunidade, apresentamos nossas cordiais saudações.

Atenciosamente.

ROGÉRIO DE MELO MORAIS

Diretor Executivo de Gestão Pedagógica
Secretaria de Educação

ANEXO E- Gestor em Rede – Projeto Proler – Ofício 79/2018**Ofício Circular n.º 79/2018 – GESTOREMREDE/SEDUC - OBRAS LITERÁRIAS
PROLER**

3 mensagens

Gestor em Rede <gestoremrede@educarecife.com.br>

23 de março de 2018 16:00

Para: Grupo Gestor em Rede <GrupoGestoremRede@educarecife.com.br>

Ofício Circular n.º 79/2018 – **GESTOREMREDE/SEDUC** Recife, 23 de março de 2018.

Senhores

**GESTORES E COORDENADORES PEDAGÓGICOS DAS UNIDADES EDUCACIONAIS DA
REDE MUNICIPAL DE ENSINO DO RECIFE**

Com a finalidade de fortalecer as ações relacionadas ao PROLER, a Gerência de Alfabetização e Letramento, Educação Infantil e Anos Iniciais (GALEIAI) e a Diretoria Executiva de Gestão Pedagógica (DEGP) propõem desenvolver um trabalho pedagógico que contribua com o processo de leitura e escrita, favorecendo a imaginação, a criatividade, a interpretação, a oralidade e a produção textual.

Sendo assim, informamos que estão sendo disponibilizadas obras literárias para realização de um trabalho bimestral nas Unidades de Ensino, conforme o anexo: **Orientações para desenvolvimento das atividades com as obras literárias do PROLER.**

Os kits são compostos por 04 títulos para cada ano (1º ao 5º ano) e um caderno de atividades, respeitando a faixa etária do estudante. Cada professor e estudante receberá 1 kit referente ao seu ano de ensino/estudo.

Propomos que o lançamento do *PROLER – Obras Literárias* em cada unidade educacional aconteça entre os dias 02 e 06 de abril. Sendo assim, é importante enviar para o e-mail lereescreverproler@gmail.com informações sobre data e programação do lançamento.

Na oportunidade, apresentamos nossas cordiais saudações.

Atenciosamente.

ROGÉRIO DE MELO MORAISDiretor Executivo de Gestão Pedagógica
Secretaria de Educação

Gestor em Rede – Projeto Proler – Ofício 79/2018



Prefeitura do Recife
Secretaria de Educação
Diretoria Executiva de Gestão Pedagógica
Gerência de Alfabetização e Letramento, Educação Infantil e Anos Iniciais

Orientações para desenvolvimento das atividades com as obras literárias do PROLER

É importante lembrar que o trabalho com os títulos deverá considerar os seguintes aspectos:

- ✓ Que os títulos sejam vivenciados nos anos de ensino, a partir do planejamento semanal do professor.
- ✓ Realização de eventos literários que mobilizem os estudantes e as famílias, durante e no término (culminância) do trabalho realizado com os títulos trabalhados.
- ✓ Que as atividades propostas com os títulos trabalhados (em cada ano) sejam realizadas nos mesmos períodos.

Solicitamos que, se possível, o professor e/ou coordenador pedagógico, no decorrer do trabalho, socializem com a GALEIA/DAI/NALE imagens, fotos de atividades realizadas nas unidades educacionais, com as devidas identificações (nome da unidade, ano de ensino, título do livro trabalhado, nomear a atividade realizada) e enviem para o email: lereescreverproler@gmail.com com destaque no assunto do e-mail: **Vivências do PROLER**. A intenção é evidenciar o encanto, a ludicidade e as produções dos estudantes com a literatura infantil que acontecem no cotidiano dos Anos Iniciais da Rede Municipal de Educação do Recife.

Para as referidas ações e/ou culminâncias sugerimos:

- 1- Lançamento do PROLER – Obras Literárias em cada unidade educacional entre os dias 02 e 06 de abril.
Sendo assim, importante enviar para o e-mail lereescreverproler@gmail.com informações sobre data e programação do lançamento.
- 2- Oficinas: de confecção de brinquedos, de culinária, de modelagem/esculturas com materiais diversos, dentre outros.
- 3- Articular ações com o Dia Nacional do Livro Infantil (18 de abril) e o Dia Mundial do Livro (23 de abril): prazeres da leitura.
- 4- Contação de histórias por parte dos estudantes, dos professores, das famílias e de contadores da editora (enviar solicitação à Divisão de Anos Iniciais – DAI, através do e-mail: lereescreverproler@gmail.com).
- 5- Rodas de conversa entre os estudantes e os autores (enviar solicitação à Divisão de Anos Iniciais – DAI, através do e-mail: lereescreverproler@gmail.com).
- 6- Dramatização das histórias trabalhadas.
- 7- Atividades musicais sobre a literatura trabalhada.
- 8- Sarau e/ou Chá Literário.
- 9- Atividades com os estudantes, tendo a participação da família.
- 10- Releitura de Pinturas ou das Gravuras contextualizadas nos livros/obras imagéticas.
- 11- Portfólios e/ou confecção de produções literárias (livro).
- 12- Mostra Cultural para exposição dos trabalhos desenvolvidos durante o projeto.

Gestor em Rede – Projeto Proler – Ofício 79/2018

Obras literárias a serem trabalhadas por ano de ensino:

KIT 1º ANO		
Data	Especificação	Autor
02 de abril a 31 de maio.	REVOLUÇÃO REPUBLICANA: VOCÊ FAZ PARTE DESSA HISTÓRIA	FÁBIO DA SILVA PAIVA / ERNANI NUNES RIBEIRO / ANDERSON QUEIROZ
01 de junho a 31 de julho.	BICHOS	FRANCISCO GILSON
01 de agosto a 28 de setembro.	O BAÚ DE SURPRESA	MARIANE BIGIO
01 de outubro a 30 de novembro.	A PASSAGEM SECRETA	SUSANA MORAIS
De abril a novembro.	LIVRO DE LEITURA E ESCRITA - Atividade Suplementares	OBRA COLETIVA

KIT 2º ANO		
Data	Especificação	Autor
02 de abril a 31 de maio.	REVOLUÇÃO REPUBLICANA: VOCÊ FAZ PARTE DESSA HISTÓRIA	FÁBIO DA SILVA PAIVA / ERNANI NUNES RIBEIRO / ANDERSON QUEIROZ
01 de junho a 31 de julho.	A DESCOBERTA DE CLARICE	NÍVEA BARRETO
01 de agosto a 28 de setembro.	LILI LIA QUE LIA	LENICE GOMES
01 de outubro a 30 de novembro.	A DANÇA DOS PIRILAMPOS	VICÊNCIA JAGUARIBE
De abril a novembro.	LIVRO DE LEITURA E ESCRITA 2	OBRA COLETIVA

KIT 3º ANO E PROGRAMA DE CORREÇÃO DE FLUXO ESCOLAR: SE LIGA RECIFE		
Data	Especificação	Autor
02 de abril a 31 de maio.	REVOLUÇÃO REPUBLICANA: VOCÊ FAZ PARTE DESSA HISTÓRIA	FÁBIO DA SILVA PAIVA / ERNANI NUNES RIBEIRO / ANDERSON QUEIROZ
01 de junho a 31 de julho.	ARCA DE NOÉ	ANTONIO FRANCISCO
01 de agosto a 28 de setembro.	SEM PÉ NEM CABEÇA	CÍCERO BELMAR
01 de outubro a 30 de novembro.	BÊ-A-BÁ DO BAOBÁ	ERNANDO ALVES DE CARVALHO
De abril a novembro.	LIVRO DE LEITURA E ESCRITA 3	OBRA COLETIVA

Gestor em Rede – Projeto Proler 3

Obras literárias a serem trabalhadas por ano de ensino:

KIT 4º ANO		
Data	Especificação	Autor
02 de abril a 31 de maio.	REVOLUÇÃO REPUBLICANA: VOCÊ FAZ PARTE DESSA HISTÓRIA	FÁBIO DA SILVA PAIVA / ERNANI NUNES RIBEIRO / ANDERSON QUEIROZ
01 de junho a 31 de julho.	QUEBRA-NOZES EM CORDEL	MARIANE BIGIO
01 de agosto a 28 de setembro.	FESTA DE BOIS	ARLENE HOLANDA E LENICE GOMES
01 de outubro a 30 de novembro.	RIMA ÁFRICA	WALTHER MOREIRA
De abril a novembro.	LIVRO DE LEITURA E ESCRITA 4	OBRA COLETIVA

KIT 5º ANO E PROGRAMA DE CORREÇÃO DE FLUXO ESCOLAR: ACELERA RECIFE		
Data	Especificação	Autor
02 de abril a 31 de maio.	REVOLUÇÃO REPUBLICANA: VOCÊ FAZ PARTE DESSA HISTÓRIA	FÁBIO DA SILVA PAIVA / ERNANI NUNES RIBEIRO / ANDERSON QUEIROZ
01 de junho a 31 de julho.	MESTRE VITALINO DO NORDESTE PARA O MUNDO	ARLENE HOLANDA
01 de agosto a 28 de setembro.	SONHAR É PRECISO	ANA THAIS FEITOSA
01 de outubro a 30 de novembro.	BICHOS APAIXONADOS	AMÉLIA ALBUQUERQUE
De abril a novembro.	LIVRO DE LEITURA E ESCRITA 5	OBRA COLETIVA

ANEXO F – RELATÓRIO DO GTERÊ (Formação 4)

237

ANEXO F – RELATÓRIO DO GTERÊ (Formação 4)

ESCOLA DE FORMAÇÃO DE EDUCADORES DO RECIFE PROFESSOR PAULO FREIRE

De acordo com a pesquisa Preconceito e Discriminação no Ambiente Escolar, realizada pela Fundação Instituto de Pesquisas Econômicas (Fipe)/2009 a pedido do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), o preconceito e a discriminação estão fortemente presentes entre estudantes, pais, professores, diretores e funcionários das escolas brasileiras. Os números mostram que a diversidade é vista como fator de desigualdades: xingamentos e desvalorização da pessoa baseada nas suas características físicas e culturais. Dessa forma, acreditamos que, a diversidade quando invisibilizada pela máxima do “todos iguais” pela escola, esta se veste com a roupa da opressão e viola o direito à diferença.

Concluímos que se faz necessário organizar outros encontros na perspectiva de superar tais limites no sentido de possibilitar no ambiente escolar em meio ao processo das relações raciais, que a comunidade escolar perceba as diferenças raciais, de modo a desconstruir as lentes que invisibilizam-nas.

4 - FORMAÇÃO COM COORDENADORAS DE EJA 14/06/2018

TEMA: COMO O RACISMO SE EVIDENCIA NAS PRÁTICAS CULTURAIS DO COTIDIANO ?

Objetivos:

1. Reconhecer e valorizar o papel das culturas indígenas, africanas e afro-brasileiras.
2. Refletir sobre algumas ideias que hierarquizam as culturas (conceitos e preconceitos);
3. Refletir sobre o trato da questão racial no cotidiano escolar, possibilitando construções de intervenção pedagógica.

PAUTA:

- 1- Recepção das/os coordenadoras/es com o vídeo Triste, louca ou má com breve comentário e sentimentos do grupo
- 2- APRESENTAÇÃO DO GRUPO A PARTIR DOS ADINKRAS
- 3- ATIVIDADE – ANALISANDO SITUAÇÕES DO COTIDIANO
 - Divisão do grupo em duplas ou trios para análise de imagens com situações do cotidiano envolvendo racismo, preconceito e discriminação
 - Selecionar os conceitos expostos no tapete com as imagens das tarjetas.

RELATÓRIO DO GTERÊ (Formação 4)

238

RELATÓRIO DO GTERÊ (Formação 4)

ESCOLA DE FORMAÇÃO DE EDUCADORES DO RECIFE PROFESSOR PAULO FREIRE

- Roda de diálogo sobre as análises e os conceitos selecionados
- 4- AVALIAÇÃO AO SOM DO RAP: QUADRO NEGRO – DO SIMPLES RAP’ORTAGEM

Redimensionamos as atividades por compreendermos que o horário noturno é menor e necessita mais objetividade no debate com necessária redução de tópicos. Destacamos como importantes algumas considerações sobre a EREER presentes na Política de Ensino e que deve estar presente na EJA:

- a) A questão racial presente como conteúdo multidisciplinar durante todo ano letivo;
- b) Reconhecer e valorizar as contribuições do povo negro, indígena, cigano;
- c) Abordar situações de diversidade étnico-raciais e a vida cotidiana nas salas de aula;
- d) Enfrentar as posturas etnocêntricas para a desconstrução de estereótipos e preconceitos, atribuídos às populações negras, indígenas, ciganas;
- e) Incorporar, como conteúdo do currículo escolar a história e as culturas do povo negro, dos povos indígenas e ciganos no Brasil;
- f) Não utilizar material pedagógico, contendo imagens estereotipadas de indígenas, pessoas negras, ciganas, como postura pedagógica de desconstrução de atitudes preconceituosas e discriminatórias;
- g) Construir, coletivamente, alternativas pedagógicas com suporte de recursos didáticos adequados.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. **História e cultura africana e afro-brasileira na educação infantil** / Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. -- Brasília : MEC/SECADI, UFSCar, 2014.
- CEERT. **Educação infantil e práticas promotoras de igualdade racial**. São Paulo : Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades - CEERT : Instituto Avisa lá - Formação Continuada de Educadores, 2012. Disponível em: http://www.avisala.org.br/wpcontent/uploads/2015/06/revistadeeducacaoinfantil_2012.pdf. Acesso em: 01 ago. 2017
- GOMES, Nilma Lino. **Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão**. In: In: BRASIL. Ministério da Educação. Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. p. 36-62.

RELATÓRIO DO GTERÊ (Formação 4)

239

RELATÓRIO DO GTERÊ (Formação 4)

ESCOLA DE FORMAÇÃO DE EDUCADORES DO RECIFE PROFESSOR PAULO FREIRE

JACCOUD, Luciana e BEGHIN, Nathalie. **Desigualdades raciais no Brasil: um balanço da intervenção governamental**. Brasília, Ipea, 2002.

Professoras e Professores Indígenas em Pernambuco (COPIPE). **Meu Povo Conta**. Centro de Cultura Luiz Freire, Olinda, 2006.

RECIFE. Secretaria de Educação. **Política de Ensino da Rede Municipal do Recife: subsídios para atualização da organização curricular**./ Maçaira, Élia de Fátima Lopes; Souza, Katia Marcelina de; Del Guerra, Márcia Maria (Org.). 2. ed. Recife: 2014.

RECIFE. Secretaria de Educação. **Política de Ensino da Rede Municipal do Recife: Educação Infantil**./ Élia de Fátima Lopes Maçaira (Org.), Katia Marcelina de Souza (Org.), Marcia Maria Del Guerra (Org.). Recife: Secretaria de Educação, 2015. (caderno 2, p. 85-2015).

RECIFE. Secretaria de Educação. **Política de Ensino da Rede Municipal do Recife: EJA**./ Élia de Fátima Lopes Maçaira (Org.), Katia Marcelina de Souza (Org.), Marcia Maria Del Guerra (Org.). Recife: Secretaria de Educação, 2015. (caderno 2, p. 85-2015).

Vinte ideias para girar o mundo: Ailton Krenak:
<https://www.youtube.com/watch?v=f48HAu0bNPc>

Curta poesia – Márcia Kambeba: <https://youtu.be/y3O7DOD9pSM>
Xukuru de Ororubá - <https://www.youtube.com/watch?v=Z4E2NKRjXRA>

Por uma infância sem racismo- <https://www.youtube.com/watch?v=aPYuKiKFMg>

Triste, louca ou má: <https://www.youtube.com/watch?v=IKmYTHgBNoE>

ANEXO G – CARTA DE ANUÊNCIA

PREFEITURA DO RECIFE
 SECRETARIA DE EDUCAÇÃO
 DIRETORIA EXECUTIVA DE GESTÃO PEDAGÓGICA - DEGP

Endereco: _____
 Número: 1353
 Bairro: Brumizil
 Data: 13/11/18


 SECRETARIA DE EDUCAÇÃO
 DIRETORIA EXECUTIVA DE GESTÃO PEDAGÓGICA
 ESCOLA DE FORMAÇÃO DE EDUCADORES DO RECIFE PROFESSOR PAULO FREIRE
 FORMAÇÃO COMPLEMENTAR
 TEIAS – REDE DE MESTRES E DOUTORES

CARTA DE ANUÊNCIA Nº 42/2018

Recife, 20 de julho de 2018.

Informamos que CARMEM DOLORES ALVES, estudante do Curso de Doutorado em Educação da Universidade Federal da Paraíba / UFPB, na linha de pesquisa, Políticas Educacionais, com projeto de tese intitulado "AS INTERFACES DA POLÍTICA EDUCACIONAL DA REDE MUNICIPAL DO RECIFE: AS INTERFACES DO EIXO DIVERSIDADE ÉTNICO-RACIAL", está autorizada a realizar, na EMEI Pedro Augusto, EM Olindina Monteiro de Oliveira Franca, EM Professora Almerinda Umbelino de Barros, EM Doutor Rodolfo Aureliano, EM Antônio Farias e EM Maria Sampaio de Lucena, está autorizada a realizar pesquisa qualitativa, mediante a realização de entrevistas semiestruturadas com os/as docentes das respectivas unidades educacionais que aceitarem participar da pesquisa. O objetivo Geral da pesquisa visa "Analisar a Política educacional do Recife – Eixo Diversidade, educação das Relações Étnico-Racial – no segundo mandato do prefeito Geraldo Júlio e sua interface com o modelo gerencial de educação".

O projeto de tese está sob Orientação da Profa. Dra. Adelaide Alves Dias, docente do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Paraíba / UFPB.

Ressaltamos que o/a referido/a pesquisador/a se compromete a atuar de acordo com as normas éticas da Comissão Nacional de Ética em Pesquisa, conforme Resolução CNS/CONEP nº. 466/2012 e com toda a normatização da Rede Municipal de Ensino (<http://www.portaldaeducacao.recife.pe.gov.br/> e <https://www.cepe.com.br/prefeituradiario/>), estando ciente de que todas as ações metodológicas da pesquisa devem ser previamente acordadas com os/as professores/as, a coordenação e gestão da unidade educativa, de modo a respeitar o fluxo das atividades realizadas e a carga horária dos/as docentes e dias letivos dos/as estudantes.

Escola de Formação de Educadores do Recife Professor Paulo Freire- EFER
 Rua Real da Torre, 299 Cep.50.610-000
 Fone: 33555855. (TEIAS)

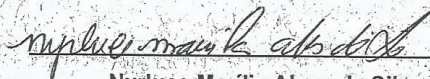
Carta de Anuência

O/A pesquisador/a garante, também, que, sempre que solicitado/a, pela Rede Municipal de Ensino do Recife (RMER), fornecerá informações acerca de sua pesquisa, que não trará nenhuma despesa para esta rede. Por fim, está ciente de que o descumprimento de qualquer orientação exposta nesta carta confere, à RMER, o direito de suspender o efeito da anuência a qualquer tempo e sem nenhum ônus.

Salientamos que para as ações de intervenção, gravações (áudio ou vídeo), entrevistas, registros de imagens de pessoas ou do espaço, o/a pesquisador/a deverá solicitar autorização individual por escrito, com data e assinatura dos indivíduos ou de seus responsáveis quando se tratar de menores de idade envolvidos no referido estudo e entregar à gestão da unidade educacional cópias xerocadas dessas autorizações.

Recomendamos que, caso o/a pesquisador/a seja professor/a efetivo/a da Prefeitura do Recife, se inscreva na TEIAS - Rede de Mestres e Doutores da Secretaria de Educação, de modo a divulgar sua pesquisa e conhecer a produção dos demais pesquisadores da Rede Municipal do Recife (redeteias.recife@gmail.com), bem como acesse a Política de Ensino da Secretaria de Educação da Cidade do Recife através do link: <http://www.recife.pe.gov.br/efaerpaulofreire/politica-de-Ensino>

Atenciosamente,

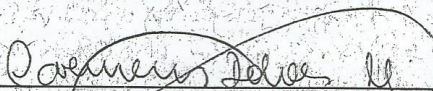


Nyrluce Marília Alves da Silva

Mat. 62619-9

TEIAS - Rede de Mestres e Doutores

De acordo:



CARMEM DOLORES ALVES

Contato: 98623-6933 / 3338-3929

Entregue
Em
30/07/17
Spb/pe

Escola de Formação de Educadores do Recife Professor Paulo Freire- EFER
Rua Real da Torre, 299 Cep.50.610-000
Fone: 33555855 (TEIAS)